universidad abierta

REVISTA DE ESTUDIOS SUPERIORES A DISTANCIA

NUMERO 7 AÑO 1987

Centro Provincial Asociado de la U.N.E.D.

"Lorenzo Luzuriaga"

universidad abierta

SUMARIO

Edita: **Centro Asociado a la U.N.E.D.**

"Lorenzo Luzuriaga"

Imprime: TIEMPO.

Depósito legal: C. Real - 738/1.983.

"PRONOMBRE Y ADVERBIO ENMARCADOR EN LATIN: SU CONCEPTO Y RELACIONES"

Virgilio Muñoz Sánchez

I. DELIMITACION DEL CONCEPTO DE PRONOMBRE Y ADVERBIO ENMARCADOR.

El pronombre y el adverbio enmarcador tienen, frente al nombre y al adverbio conceptual respectivamente, algunas características formales: El pronombre, entre otras, tiene peculiaridades en su declinación, y el adverbio tiene series completas de formas relacionadas que pertenecen a familias etimológicas que vemos en el pronombre. Cf.: hic: hic, hinc,...; iste: istic, istinc,...; etc.

Junto a las peculiaridades formales, a veces difíciles de ver o no existentes -piénsese en las discrepancias que hay a la hora de incluir o no los numerales entre los pronombres-, están las diferencias semánticas: El nombre y adverbio conceptual designan, por decirlo de un modo genérico, seres, cualidades o circunstancias de valor semántico constante; el pronombre y adverbio enmarcador señalan con encuadres constantes valores semánticos variables. Podemos decir que iste/"ese" e istic/"ahí" se referirán en todo caso a un ser y circunstancia respectivamente, que el hablante ve o quiere ver encuadrados en el campo del interlocutor, o simplemente alejados de sí, y éllo sin mencionar el concepto de ese ser o circunstancia, que variará con el contexto.

Pronombre y adverbios enmarcadores tienen en común la característica de ser huecos, como vasijas rígidas (aspecto formal), que en cada contexto se llenan de un determinado contenido (aspecto semántico): Encuadran,

---

(1) Para el concepto en general de las partes de la oración, cf.: Virgilio Muñoz, "Las partes de la oración o clases de palabras en Latín", Estudios Clásicos, 90 (1.986), pp. 249-254.

enmarcan ese contenido que les viene dado por el contexto. Son realmente nombres o adverbios -vasija o marco, y a ambos grupos nos referiremos genéricamente con la denominación de "enmarcadores".

II. RELACION DE LOS ENMARCADORES EN LA ORACION.

Aún cuando las características diferenciadoras de los enmarcadores, frente al nombre y adverbio conceptual, son de tipo morfológico en ocasiones, y de tipo semántico fundamentalmente, no obstante llegarán a tener consecuencias de carácter sintáctico.

A. CARACTERISTICAS GENERALES

Los enmarcadores, al entrar en la oración, lo hacen relacionándose desde dos perspectivas: la del sentido y la de la función.

1. El pronombre

1.1. Por la cara del sentido el pronombre recibe y muestra el valor semántico concreto que encuadra en el contexto dado, y se apoya en las desinencias de género y número, en la colocación en la oración, y/o en características formales, o por las propias, nos señalan qué conceptos concretos encuadran los pronombres: CAES. B.G. 1,34:

Ariovistus respondit: si quid ipsi a Caesare opus esset, sese ad eum venturum fuisse... sibi autem mirum videri quid in sua Gallia, quam bello vicisset, ... populo Romano negotti esset. "Ariovisto respondió que, si ncesitara él de César algo, él habría estado dispuesto a ir a ver - lo... Que de todos modos le resultaba a él extraño qué tenía que hacer el pueblo romano en la Galia suya, que había sometido por medio de la guerra".

1.1.1. Por medio del género y número encuadran sua

y quam a Gallia, independientemente de la calidad de adjetivo en el primero, y de sustantivo en quam.

1.1.2. La colocación hace inconfundible la referencia de ipsi a Ariovistus y de eum a Caesare, por oposición del primero a Caesare, y del segundo a sese.

1.1.3. La característica especial de los reflexivos hace que sese, sibi y sua se refieran a Ariovistus, sujeto de la oración introductora, aún con diferencias en esa referencia entre los dos primeros (sustantivos) y sua.

1.2. Por la cara de la función el pronombre muestra su papel sintáctico, y se apoya en las desinencias causales, en la colocación dentro de la oración, y en el contexto.

1.2.1. En CIC. Fa. 6,18,4: ego quoque aliquid sum "Yo también soy algo", sabemos que ego es el sujeto por el caso en que está, y de aliquid sabemos su función predicativa por la desinencia causal, a pesar de que no hay concordancia de género. En ambos casos nos apoyamos en el sentido contextual para la definitiva interpretación.

1.2.2. En SEN. Ir. 3,37,3: Iste se aliquem putat "Ese se considera alguien", la forma de nominativo señala a iste como posible sujeto, y la de acusativo deja a se y a aliquem los papeles de objeto directo y predicativo de éste que reclama el contexto; pero es la situación relativa de éstos con el verbo y entre sí la que, asistida por el sentido contextual, determina la repartición de las funciones de objeto directo para se y de complemento predicativo para aliquem, que está entre se, del que predica, y de putat, al que completa en su predicación.

2. El adverbio

Al no tener flexión, formalmente el adverbio se vale tan sólo de su colocación, pero ayudada y corregida en todo caso por el contexto, para mostrarnos el valor semántico concreto que encuadra, y su función sintática.

Mucho se ha dicho ya sobre la colocación del adverbio en la oración[2], por lo que nos vamos a insistir en este tema. Pero hemos de puntualizar que la colocación del adverbio es tan libre de hecho como permita la comprensión del mensaje y el efecto estilístico que se quiera introducir. Así, en CAES. B.G. 1,13: is ita cum Caesare egit: ...ibi futuros Hevetios ubi eos Caesar constituisset ese "El habló así con César: Que los Helvecios estarían allí donde César tuviera decidido que éllos estén", vemos que ita, a pesar de que es la oración de futuros la que lo llena de contenido, se coloca lejos de élla, lo mismo que ibi respecto de la oración que lo sigue, y éllo es posible por ser diáfanas las referencias, no hay nada entre los elementos referenciales que interfiera su aproximación semántico-funcional.

B. REPRESENTACION GRAFICA DE LOS ENMARCADORES EN SUS RELACIONES

Representaremos los enmarcadores con un marco, un rectángulo dividido verticalmente en dos: las dos

---

(2) Cf.: F. Cupaiuolo, La formazione degli avverbi in latino, Nápoles, 1.967, pp. 24 - 28; y notas bibliográficas. - Item: L. Rubio, "El orden de palabras en latín clásico", Homenaje a Antonio Tovar, Gredos, Madrid. 1.972, pp. 403-423; incluido también por su autor en su Introducción a la síntaxis estructural del latín, vol. II: La oración, Ariel, Barcelona, 1.976, pp. 13-41.

caras que reflejan el sentido y la función. A modo de explicación le pondremos un título en su parte alta (enmarcador, u otro que nos haga alguna aclaración):

ENMARCADOR
SENTIDO FUNCION

1. En el pronombre

En el pronombre estas dos caras las podemos indentificar, la primera con el adjetivo, que hace referencia a un sustantivo del que se llena semánticamente; la segunda con el sustantivo, que complementa al predicado en que está incluido.

La cara adjetiva se vale, como referentes formales, del género y número (G,N), aunque alguno de estos accidentes o categorías gramaticales puede variar según el contexto, si con la otra es suficientemente clara la referencia que se pretende hacer. La cara sustantiva se vale del caso (C).

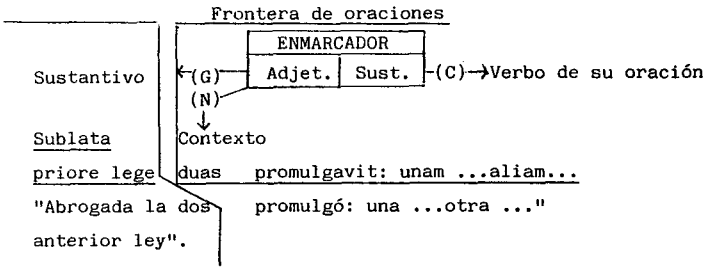
ENMARCADOR	
adjetivo	sustantivo

Sustantivo ←(G,N)— adjetivo; —(C)→ Predicadicado en que está incluído.

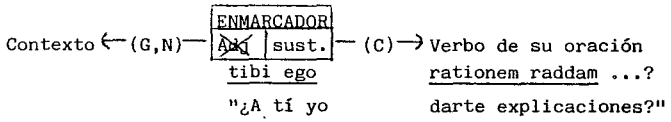
Variantes sintáticas:

1.1. El enmarcador es adjetivo-sustantivo. Hace referencia por su cara adjetiva a un sustantivo de otra oración (normalmente anterior), del que se llena semánticamente; y por su cara sustantiva muestra su función respecto de la predicación en que está incluído: CAES. B.C. 3, 21,1:

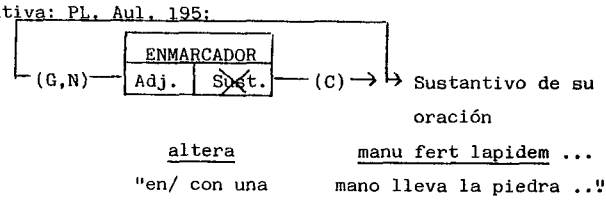
(Ver en página siguiente) -



1.2. El enmarcador es sólo sustantivo. Toma su sentido del contexto, no de sustantivos expresos, por lo que su cara adjetiva queda anulada. Suelen ser pronombres típicamente sustantivos, como los personales y el reflexi - vo, y algunos interrogativos e indefinidos, como quis "quién", neme "nadie", nihil "nada": Pl. Aul. 45.



1.3. El enmarcador es sólo adjetivo. Hace referencia por su cara adjetiva a un sustantivo de su propia oración, con lo que el enmarcador pierde su posibilidad de funcionar como núcleo nominal, y por éllo queda anulada su cara sustantiva: PL. Aul. 195:

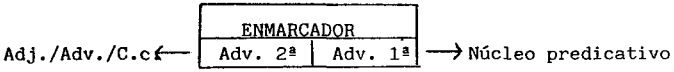


2. En el adverbio

En el adverbio, de modo paralelo al pronombre, podemos identificar las caras: la primera con el adverbio 2º

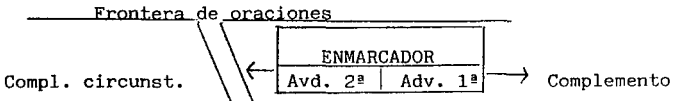
(modificador del adverbio 1º, del adjetivo y del complemento circunstancial), la segunda cara con el adverbio 1º (modificador del núcleo predicativo directamente).

Las referencias se hacen, al carecer de flexión el adverbio, por medio del orden de palabras, y del contexto, según este esquema:



Variantes sintácticas paralelas a las del pronombre:

2.1. El enmarcador es adverbio 2º y 1º: SALL, C. 4,2:

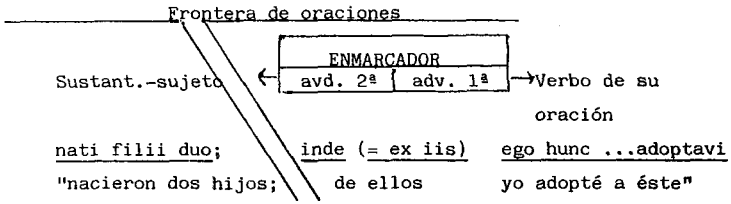


"del intento y empeño ... al mismo lugar habiendo regresado, determiné..."

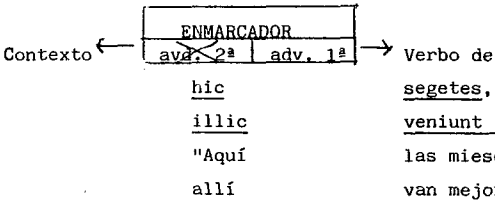
Sintáticamente el *complemento* circunstancial es semejante al adverbio. Ello explica que la unidad gramatical a la que hace referencia el adverbio enmarcador por su cara secundaria, puede ser, además de un adverbio primario o un adjetivo, un complemento circunstancial, como en el ejemplo anterior. Pero también aquéllo es la causa de que podamos encontrar un adverbio haciendo referencia a un sustantivo, incluso en sus funciones propias de sujeto, objeto directo e indirecto.

En efecto, cuando un enmarcador desempeña la función de complemento circunstancial por su cara primaria, es decir, en su oración, puede tomar la forma de pronombre

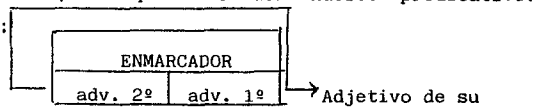
en función circunstancial, o de adverbio, por ser sintácticamente similares: TER. Ad. 48:



2.2. El enmarcador es sólo adverbio 1º: VERG. G. 1,54:



2.3. El enmarcador es sólo adverbio 2º, pues complementa, modifica a un adjetivo, un adverbio o un complemento circunstancial de su propia oración, es decir es un modificador secundario, no primario del núcleo predicativo: CIC. Lae. 86:



vituperanda est rei maxime necessariae tanta incuria
"Se debe censurar en cosa muy necesaria tanta despreocupación"

III. EL RELATIVO: ENMARCADOR Y SUBORDINANTE.

Hemos visto que los enmarcadores se pueden relacionar con dos unidades gramaticales a la vez, bajo dos perspectivas distintas. El relativo converte esa perspectiva doble en una relación gramatical a distinto nivel entre los términos relacionados; y es que el relativo, sumado a

su predicado por una cara (la interior, la que mira a su oración), se funde con él, y bajo la apariencia de la otra cara (la exterior, la que mira a un elemento de otra oración), lo transporta hasta el término al que hace referencia, que llamamos antecedente.

El relativo, así, sin abandonar su característica de parte significativa de la oración (en sus versiones de pronombre y adverbio), adquiere la de relacionante (que comparte con los demás enmarcadores), pero en función subordinante, que lo distingue de los demás enmarcadores y lo asemeja a la subjunción.

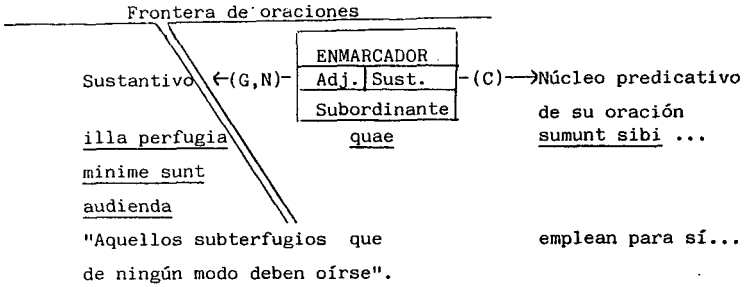
En su forma plena el relativo funciona como sustantivo o adverbio 1º (característica de su cara principal, la que mira a su oración) en su oración,y convierte en adjetivo o adverbio 2º (característica de la cara secundaria) a toda su oración respecto de su antecedente. Si el antecedente falta o es atraído a la oración del relativo, éste puede perder la función de una de sus caras, según hemos visto en los enmarcadores en general, y comprobaremos en los siguientes ejemplos del relativo.

Variantes sintácticas del relativo, y su representación gráfica

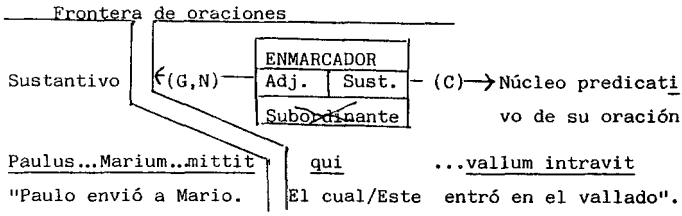
1. El pronombre relativo

1.1. Como subordinante el pronombre relativo introduce oraciones adjetivas, característica de su cara exterior: CIC. Rep. 1,9:

(Ver en página siguiente) -



Con las mismas características de este ejemplo, el relativo puede perder su característica subordinante si, en la frontera de su oración con la de su antecedente, se hace una pausa fuerte que rompe la unidad melódica necesaria entre todos los elementos de una oración, aún cuando ésta sea compuesta. Con éllo el relativo, que servía de unión, queda contrarrestado por la pausa, y pasa a funcionar como un pronombre cualquiera, que relaciona semánticamente pero sin lazos gramaticales de subordinación: LIV. 22,42,5:



1.2. Como subordinante introduce oraciones susntativas. Si falta el antecedente, la cara adjetiva del relativo se vuelve inoperante, y le queda sólo la sustantiva, característica que transmite a su oración en su función subordinante.

Cuando un adjetivo pierde el sustantivo al que se

refiere, decimos que aquél queda sustantivado. Si aceptamos el valor adjetivo de la oración de relativo examinada en primer lugar, hemos de concluir que, como adjetivo funcional, podrá funcionalmente sustantivarse: CIC. Off. 1,118:

Frontera de oraciones

Verbo ← ~~Sust.~~ | ← (G,N) — ENMARCADOR [~~Adj.~~ | sust.] Subordinante — (C) → Núcleo predicativo de su oración

imitamur		quos	(imitari) cuique visum est
"Imitamos		quienes	a cada uno le ha parecido".

1.3. El relativo en función adjetiva solamente, puede perder su capacidad de relacionar por sí mismo elementos de dos oraciones, por ende su valor subordinante, haciéndose entonces equivalente a los demás pronombres. Se suele traducir en este supuesto por anafórico o deíctico: CIC. Flac. 65:

(G,N) — ENMARCADOR [Adj. | ~~Sust.~~] Subordinante — (C) → Sustantivo en su oración

quam	ob rem quaeso a vobis
"Por esa	cuestión os ruego".

No obstante lo anterior, hay casos en que no desparece la relación subordinante establecida por el relativo. Aunque la casuística es muy variada y nos extenderíamos desproporcionadamente en su ejemplificación, sí merece que nos detengamos en un caso especial, el del genitivo del relativo.

Cuando la cara sustantiva del relativo toma la forma

de genitivo, se convierte en adjetivo por las dos caras: la primera por naturaleza, la segunda por función. En este caso sigue habiendo relación directa entre elementos de dos oraciones, y sigue por tanto operando la función subordinante del relativo: CIC. Lae. 62:

Frontera de oraciones

Sustantivo antecedente	←(G,N)—	ENMARCADOR: adj. propio / adj. func. — Subordinante	—(C)→	Sustantivo de su oración
reddo ad Scipionem		cuius		omnis serme erat de amicitia
"Vuelvo a Escipión		del que		de la conversación siempre/ era de la amistad".

2. El adverbio relativo

2.1. El adverbio relativo introduce, como subrodinante, oraciones adverbiales secundarias, de modo paralelo a las adjetivas introducidas por el pronombre, que hacen referencia a un antecedente. Su matiz depende con frecuencia del contexto.

Frontera de oraciones

Adverbio	←	ENMARCADOR: adv. 2º / adv. 1º — Subordinante	→ Verbo de su oración
PL. Amph. 1143:			(Matiz modal)
faciam ita		ut	iubes
"Haré tal		como	mandas".
PL. Trin. 668:			(Matiz comparatico)
Ita est amor		ballista ut	iacitur
"El amor es tal		como una ballesta	(que) se lanza".

.../...

.../...

PL. Amph. 203: (Matiz temporal)

ut illo advenimus

"Cuando llegamos allí

continue delegit vives

acto seguido elegió las personas".

PL. Capt. 856: (M. consecutivo)

ita faciam ut tu te cupias facere sumptum

"Obraré de tal modo que tú mismo desees hacer el -- gasto".

OV. Pont. 3,4,79: (Matiz concesivo)

ut desint vires

"Aunque falten las fuerzas

tamen est laudenda voluntas

no obstante, ha de alabarse la voluntad".

2.2. El adverbio relativo, si carece de antecedente, introduce una oración que desempeña la función que, de existir, desempeñaría el antecedente.

Frontera de oraciones

Verbo ← ~~Adv.~~ ← ENMARCADOR: ~~adv. 2º~~ | avd. 1º (Subordinante) → Verbo de su oración

PL. Bach. 228: (Matiz modal)

faciam ~~ita~~ ut iubes

"Haré ~~tal~~ como mandas".

PL. Asin. 343:

in tonstrina ut sedebam (Matices)

"como modal)

cuando yo estaba temporal)

porque sentado en causal)

la barbería

me infit percontrarier

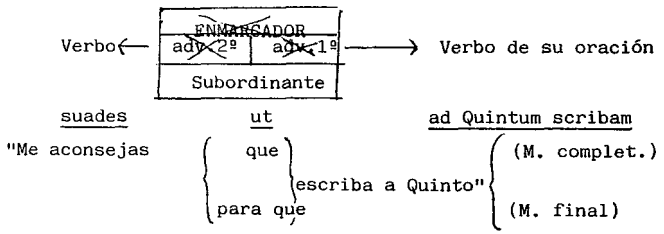
me empieza a interrogar"

Al no haber un antecedente que haga de intermediario

entre la oración subordinada y el verbo de la principal, el adverbio relativo se encuentra en relación directa con los verbos de las dos oraciones. En estas circunstancias es cuando el relativo pasa a denominarse subjunción o (mal llamda) conjunción subordinativa, por considerarse nexo de unión de los dos verbos[3].

Sea lo que fuere, pierde su valor relativo, al tiempo que se vacía de valor adverbial, hasta llegar a la situación en que lo vemos como mero transformador de oraciones en elementos de oración.

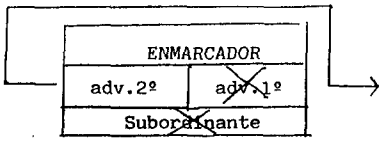
Llegados a este punto, una oración transformada por una subjunción puede funcionar no sólo ya como adverbio, sino como sustantivo en sus papeles propios de sujeto, objeto directo o indirecto: CIC. 11,16,4:



2.3. El adverbio relativo en función secundaria solamente respecto de un término de su oración, pierde su propiedad de relación de dos términos, y pasa a funcionar como un adverbio secundario no relativo: TER. And. 136:

---

(3) Esta evolución no es desconocida en el pronombre. Cf. el interesante artículo de Luis Riesco, "Aportaciones al estudio del 'que' románico", Emerita, 1.962, pp. 273-280.



Adverbio de su oración

	reicit se in eum flens
quam	familiariter.
	"Se arrojó en sus brazos sollozando
muy	confiadamente".

LAS COFRADIAS DE ANIMAS EN LA PROVINCIA DE CIUDAD REAL: EL CASO DE LA "BORRICA" DE TORRENUEVA.

Francisco Asensio Rubio.
Mª Teresa del Pozo Arroyo.

I. ORIGEN DE LAS COFRADIAS DE ANIMAS.

El origen de las cofradías de ánimas hay que buscarlo al comienzo de la Edad Moderna, asociadas a la articulación de los gremios; sin embargo la cofradía de las ánimas representaba a toda una colecitividad, aún apesar de que cada gremio tuviese devoción por un santo/santa, ya que representaba espiritualmente sus intereses' la cofradía de ánimas era intersocial, ya que la muerte ocurría a todos los mortales, fuesen caballeros, nobles o villanos. La muerte era lo único que unificaba a todos en la sociedad del Antiguo Régimen, por éllo la cofradía de ánimas no estaba respaldada por un único gremio o sector social, sino por la totalidad de la sociedad. Esta misma razón es la que explica que en casi todos los pueblos, villas y aldeas de nuestra geografía nacional poseyeran cofradía/s de ánimas.

A pesar de estos elementales razonamientos hay que decir que las cofradías de ánimas tuvieron una fuerte vigencia en la sociedad española desde el siglo XVI, dado que el miedo a la muerte no fué superado nunca por el hombre, ya desde la misma prehistoria.

El miedo ancestral a la muerte del hombre se mezcló en la sociedad cristiana española con el culto a la muerte. La iglesia ya desde la Edad Media, trató de preocupar y concienciar al individuo de que su vida era una mera transición hacia el otro mundo, un pasar simplemente hacia el más allá. La muerte era el umbral, la puerta de paso de una situación a otra; el hombre que desde siempre había tenido miedo a ese "umbral" trató, desde la misma vida terrenal, ganarse el descanso eterno de las almas ya enviadas al otro mundo.

En esta posición nacieron las cofradías de ánimas,

asociadas al culto católico propio de la España estricta y severa del siglo XVI. El culto católico elegido como razón de estado desde esta fecha fortaleció en todo momento la formación de las cofradías de ánimas, reforzando más el fervor popular y la creencia en la muerte.

La historia de estas cofradías de ánimas hasta el siglo XVIII será parte de la misma Historia de España. Los avatares ideológicos de nuestro país, las filosofías seculizadoras de la Ilustración, los movimientos internos en el seno de la misma iglesia española, serán factores determinantes para la vida misma de dichas cofradías de ánimas.

El comienzo de la sociedad contemporáneas, cuyas raíces hay que buscarlas en el siglo XVIII, será el principio del fin. Las cofradías de ánimas, al ser desarticulados todos los gremios y cofradías religiosas, por la filosofía racionalista y liberalizadora del siglo XIX, acabarían desapareciendo. Su función social y teológica no encajaba en una sociedad en proceso de transformación, ya que las coordenadas por las que habían surgido a finales de la Edad Media habían desaparecido. El mundo contemporáneo expresaría sus vivencias religiosas desde otras perspectivas y manifestaciones, tanto formales como de contenido.

A pesar de éllo, algunas cofradías de ánimas subsistieron a la Edad Contemporánea. En España la fuerte contraposición entre la España industrial y avanzada y la España agraria y atrasada, posibilitaron -en relación con ésta última- la pervivencia de modelos de religiosidad propios del pasado. Esta es la razón de que existan cofradías de ánimas en la provincia de Ciudad Real, ya que han subsistido hasta la actualidad, gracias a que esta provincia

ha albergado a una sociedad fuertemente ruralizada y dependiente económicamente de la agricultura. En este caldo de cultivo socioeconómico han pervivido tradiciones ancestrales, entre éllas las cofradías de ánimas, denominadas en Almedina "Baile de Animas", en Calzada de Calatrava "Pecado Mortal", en Albaladejo "Danza de Animas", en Torrenueva "Borricá", etc.

II. LAS COFRADIAS DE ANIMAS EN LA PROVINCIA DE CIUDAD REAL EN EL SIGLO XVIII.

Para la reconstrucción y elaboración de este capítulo manejaré como fuente de información esencial "El Censo de Gremios, Cofradías y Hermandades" del Conde Aranda, redactado en el último cuarto del siglo XVIII.

Es muy interesante, como afirma su prologista y transcriptora, María del Prado Ramírez, la recopilación y publicación de este Censo, ya que nosda datos importantísimos para estudiar algunos aspectos permanentes de nuestra etnografía y cultura ciudarrealeña. Este es el caso del estudio de las cofradías de ánimas.

Pero pasemos a examinar el Censo de Aranda de cofradías, particularmente las de ánimas.

A finales del siglo XVIII existen en la provincia de Ciudad Real 34 cofradías de ánimas, que se correspondían con Alcázar (y varias aldeas anejas), Almadén, Almagro, Calzada, Ciudad Real, Daimiel, Torrenueva, Malagón, La Solana, Pozuelo, Valdepeñas, Membrilla, entre las más importantes (1).

Las características de estas soldadescas y cofradías de ánimas son las siguientes:

a) Las cofradías se subvencionan mediante limosnas y subastas. Fuentes secundarias suelen ser las recaudaciones mediante bailes, tal y como se hacen en la villa de la Solana. Estas últimas formas de recaudación son un tanto heterodoxas, pero suelen ser normales en la vida religiosa española, habida cuenta que no había demasiadas diversiones sociales admitidas por el poder.

b) La organización de las fiestas de ánimas se hacen en base a dos sistemas mayoritarios: cofradías y soldadescas. Las cofradías tienen un carácter paralelo al resto de las existentes en cada pueblo; normalmente la cofradía era dirigida o gobernada por un Hermano Mayor o Mayordomo.

Las soldadescas tenían una continua presencia en la vida religiosa provincial, ya que normalmente actuaban en Semana Santa, Carnaval, ánimas y otras fiestas. El carácter paramilitar y cuasi religioso son parte del carácter medio civil, medio religioso, medio secular de las soldadescas.

La estructura organizativa de las soldadescas era, básicamente, un capitán, un alférez y varios soldados. Este era el caso de las soldadescas de Castellar de Santiago, Carrizosa, Malagón y Lanza.

Por el contrario había soldadescas más complicadas que las anteriores (variantes de los modelos expuestos), tal cuales eran las de: La Solana, compuesta pro 12 capitanes, los respectivos alféreces y soldados; o las cofradías o soldadescas de los "rotos" y los "guapos" (pobres-ricos) de Santa Cruz de Mudela y Villanueva de la Fuente; o la cofradía de los "galanes" y los "ricos" de Villarrubia de los Ojos.

c) El destino del dinero recaudado por estas cofradías o soldadescas, iba dirigido esencialmente a la realización de misas, y en algunos casos, los menos, a la inversión del dinero en alguna fiesta o degustación gastronómica, especialmente a refrescos (Calzada, Ciudad Real, Valdepeñas, Caracuel de Calatrava y Villarrubia de los Ojos).

Ocasionalmente parte del beneficio se destinaba a pólvora, ese era el caso de Villanueva de la Fuente.

Cada cofradía, en función de sus ingresos e incidencia social, celebraba más o menos misas. En Alcázar, la cofradía de ánimas celebraba una cada domingo, la de Granátula celebraba misa cada día, y una especial el día de San Miguel; la cofradía de ánimas de Villamanrique celebraba una todos los meses del año y otra el martes de carnaval. Por el contrario lo usual era que cada cofradía de ánimas celebrase una sola misa en una fecha concreta del año: Navidades, Carnaval, San Miguel, Los Santos Inocentes, Todos los Santos, etc.

Frecuentemente las cofradías de ánimas hacían excepciones en sus prácticas religiosas, ya que muchas de éllas celebraban misas en ocasiones solemnes, tales como la muerte de un cofrade. Esto era bastante habitual, lo que no era del todo frecuente era lo que se practicaba en Torralba de Calatrava: si el fallecido era cofrade de ánimas masculino, recibía la gratificante suma de 40 misas, si era cofrade mujer sólo recibía la mitad.

ch) El calendario de actuaciones de las cofradías de ánimas era muy variado a lo largo de la geografía ciudarrealeña. Las celebraciones de sus fiestas y obligaciones religiosas transcurren esencialmente en Carnaval

(lunes, martes y miércoles de dicha semana), este era el caso de Villarrubia de los Ojos, Calzada de Calatrava, Malagón o Torrenueva; Navidad, San Miguel (29 de septiembre), Mayo Agosto o Noviembre.

El hecho de que la mayoría de las cofradías de ánimas celebren en la provincia su fiesta en Carnaval, guarda relación estrecha con el carácter que posee el Carnaval de subversión del orden, de "juego". La vida y la muerte se unían así estrechamente en unos días propicios para la parodia del mundo.

III. GEOGRAFIA DE LAS COFRADIAS DE ANIMAS EN LA PROVINCIA DE CIUDAD REAL EN LA ACTUALIDAD.

Las cofradías de ánimas, debido a su difusión y su transcendencia popular, han pervivido hasta la actualidad, en algunos pueblos de la provincia de Ciudad Real. Los motivos de esa pervivencia son complejos de explicar, no ya porque la simplificación en la explicación sea en sí limitada, sino porque han sido diversos elementos los que las han hecho subsistir. Especialmente el ser Ciudad Real una provincia fuertemente ruralizada, ha permitido la pervivencia de modos de vida tradicional, y por tanto de sus manifestaciones culturales, tanto las festivas como las religiosas.

Pero pasemos a examinar el caso de cada uno de éllas. La primera es la de Albaladejo.

Albaladejo es un pueblo pequeño de la provincia de Ciudad Real, situado en la parte sureste de la misma, y perteneciente el partido judicial de Infantes, antiguo Campo de Montiel. Su economía depende exclusivamente de la agricultura, y en menor proporción de la ganadería.

El origen de la cofradía es dudoso, aunque presumiblemente debió fundarse en el siglo XVII, como casi todas éllas; no figura sin embargo en "El *Censo de Cofradías*" de Aranda de 1770-71.

En el caso de Albaladejo, la cofradía de ánimas aún hoy en día es explicada por algún investigador local, desde una perspectiva poco científica y un tanto oscurantista.

Pero pasemos a la fiesta. La "Danza de Animas" se celebra en el tiempo del Carnaval, durante los tres primeros días del mismo, cerrándose la recaudación y los actos el miércoles de ceniza. Ultimamente la fecha de la misma, en función de su pretendido "refuerzo", ha sido cambiada de fecha.

A pesar de la danza de los tres días de Carnaval, la recaudación y ejecución de la fiesta se hacía nueve días antes, tocando las campanas y los tambores y ofreciendo "correr la bandera" por parte de aquellas personas que tenían algún familiar en precario estado de salud" (3).

La danza consistía en un baile realizado por ocho hombres, ataviados con trajes y cintas de colores diversos, que danzaban alrededor de una vara vertical. Otro portaba una bandera y otro portaba una porra de esparto, todos éllos bailaban al unísono y de común acuerdo.

La danza era ejecutada delante de las puertas donde se hacían ofrenda para las ánimas, y de esa manera se recaudaba el dinero para la misa de ánimas.

Pasemos a ver ahora "El baile de ánimas" de Almedina.

Dicha población está situada también en el Campo de Montiel (razón por la que guarda cierta relación con la fiesta de ánimas de Albaladejo), y posee una población escasa y dependiente de las actividades agrarias y ganaderas.

Dicha cofradía está formada por unos diez hermanos, por encima de los cuales se situaba el "animero mayor", quien ese día posee todo el poder en el pueblo, ya que el alcalde le concede la vara de mando edilicio. Cuando el "animero mayor" se situaba delante de una persona podía "multarla" con la frase "yo te denuncio". Las multas pueden ser pagadas en metálico o en especies. Una vez obtenido el botín de cada particular se le da a besar uno de los múltiples crucifijos que portan los acompañantes, todos éllos dejados -junto con la campanilla que les anima- por la iglesia.

Con los beneficios de la recaudación los hermanos celebran una comida de hermandad, y con lo que les queda hacen una subasta en el baile de medianoche, con el que termina la fiesta. El dinero de la subasta se destina para misas de ánimas y obras de caridad.

Lo significativo de esta danza de ánimas, a pesar de lo peculiar de la misma fiesta, reside en la fecha en que se celebra: 28 de diciembre, día de "los Santos Inocentes". Esta fecha es usada por las cofradías de ánimas para sus festejos y actividades, aunque no es el más habitual.

Para la investigadora Ramona Ciudad Ciudad, que ha descrito dicha fiesta, las cofradías fueron el "marco legal" utilizado por las personas de una colectividad para impulsar fiestas de escaso carácter religioso (4).

También en Calzada de Calatrava se conserva una fiesta religiosa parecida: "El Pecado Mortal". Dicha fiesta por sus características y connotaciones guarda estrecha relación con las cofradías de ánimas. Temporalmente las cofradías de ánimas coinciden con la actuación del "Pecado Mortal", el Miércoles de Ceniza y la Cuaresma. La recaudación, tanto en las cofradías de ánimas como en "El Pecado Mortal" se hace voluntariamente y como resultado de un beneficio: "dinero"; y finalmente, el objetivo último es el mismo: decir misas para las ánimas del Purgatorio. Por éllo se puede concluir diciendo que una y otra son una misma cosa, aunque formalmente dichas fiestas se nos presenten bajo distintas apariencias y manifestaciones (5).

En las fechas descritas -Miércoles de Ceniza a Miércoles Santo- en Calzada se organiza una serie de rondas en parejas (dos mujeres solamente), todas las tardes de siete a ocho. Las dos mujeres pasean con un farolillo, una campana y un cesto, donde recogen las limosnas de los viandantes, ya que no se les permite recaudar dinero en el interior de las casas.

Las parejas que piden son el resultado de una promesa; de las dos mujeres que salen tan sólo una de éllas suele hacer la promesa, y la otra solo le acompaña (generalmente un familiar).

El número de éllas es ilimitado, se registran hasta 10; la comunicación al párroco de la intención de salir es imprescindible, dado que es éste quien facilita la campanilla. Hasta hace pocos años sólo salían una pareja, y el resto que les interesaba "salir", y no lo conseguían, quedabane eximidos de la promesa con la intención.

La recaudación se entrega íntegramente a la parroquia para misas de ánimas.

Por último, en Bolaños de Calatrava, la cofradía de ánimas que posee actualmente una lánguida vida, un hombre, el animero, con campanilla en mano, recauda dos o tres días antes del 1 de noviembre (festividad de "Todos los Santos") el dinero para la misa de ánimas y objetos en especie para una subasta con el mismo fin. La subasta o rifa se realiza el día 1 de noviembre y la misa de difuntos se celebra al día siguiente.

Finalmente, y como caso aparte, analizaremos la "borricá" de Torrenueva.

IV LA FIESTA DE LA "BORRICA" EN TORRENUEVA.

Torrenueva es un pueblo del Campo de Montiel, situada en la parte sureste de la provincia de Ciudad Real, posee actualmente una población de unos 3.500 habitantes aproximadamente, y sus habitantes viven esencialmente de la agricultura, y en menor cuantía de la ganadería.

La fiesta de la "borricá" que se realiza en Torrenueva desde hace muchos años, para algún erudito local, fué el resultado de la acción de gracias del pueblo por la llegada de heridos o enfermos de las campañas de Flandes. La verdad es bastante distinta, ya que la "borricá" de Torrenueva es una simple fiesta de ánimas, como cualquier otra de las que actualmente existen en la provincia de Ciudad Real.

La peculiaridad de la fiesta reside en que sus elementos formales se utilizan los animales de tiro, muy particularmente el burro, aunque ya cada vez van quedando menos,

tanto burros como mulas o caballos. La incorporación de los vehículos mecánicos a las faenas agrícolas ha producido esta situación cualitativa. Los animales comienzan a perder su papel, incluso en las zonas más rurales de la provincia de Ciudad Real.

La fiesta de la "borricá" se celebra en Torrenueva el Martes de Carnaval de cada año, siendo el único día de su celebración éste. La razón de la celebración de esta fiesta es sencilla, ya que es en Carnaval cuando coincide el comienzo de la Cuaresma y el fin del Carnaval, la vida y la muerte de una estación, el invierno y la primavera. Históricamente las cofradías de ánimas celebran en estos días del Carnaval las fiestas de ánimas, y aún hoy, como hemos descrito, lo celebran Malagón, Albaladejo, etc.

La primera noticia fidedigna que poseemos de la celebración, no de la "borricá" tal como hoy la conocemos, sino de la existencia de la cofradía de ánimas de Torrenueva, pertenece a 1.794, en esta fecha un matrimonio, Alfonso del Río y Josefina Matas donan dinero para la cofradía de ánimas de la localidad. A pesar de ésto, que es lo que se conoce en Torrenueva, hay que decir que existe documentación anterior a la arriba citada. En concreto en el Censo de Aranda de "Hermandades y Cofradías", de 1.770, hay una referencia anterior a la que el pueblo de Torrenueva conoce sobre la cofradía de ánimas o "borricá": "Que en Carnestolendas de cada año (entiéndase Martes de Carnaval) promuebe el pueblo una soldadesca reducida a excitar limosnas para las benditas Animas las que combierten en misas y sufragios por éstas sin tener alguno particular" (6).

Esta última cita hace pensar que la fiesta data

de años antes de lo que en un principio se cree, aunque es difícil verificar exactamente cuando se creó; éllo, sin embargo, no es lo más importante para el etnógrafo.

DESARROLLO DE LA FIESTA

Nueve días antes del Martes de Carnaval, el vecino que ha hecho la promesa de sacar la bandera de ánimas (en la medida que se le ha complido una petición hecha con anterioridad a la divina providencia), va a casa del cura párroco de la localidad para retirar la bandera de ánimas -antes de sacarla ha de notificar con anterioridad al cura que se tiene intención de sacarla; en caso de existir más postores deberán sacarla otro año, si quieren sacar una de las dos banderas grandes-. El que retira la bandera la conduce a su casa donde la tiene los nueve días que transcurren desde este día al martes del Carnaval, donde se sacará por las calles convenientemente.

El mismo día que se retira la bandera, se retira también el bastón de mando que simboliza la autoridad el alcalde, aunque sea entregado por el cura; también se lleva a su casa el penitente un tambor, instrumento de percusión que se utilizará el mismo día de la fiesta. La utilización del bastón de mando y el tambor no son exclusivos de la fiesta de ánimas de Torrenueva, en Almedina también se utilizan por los danzantes de la cofradía de ánimas.

Existen dos banderas grandes y otras 70 chicas de bolsillo, cada una de las pequeñas pagará el día de la fiesta una cantidad para la misa de ánimas. Las banderas tienen sobre el fondo negro el emblema de los piratas, es decir, una calavera y dos tibias cruzadas de color

amarillo. Las banderas de bolsillo son idénticas, de color negro, y tiene como emblema una cruz amarilla. Todas ellas están bendecidas y se guardan en la casa del cura durante todo el año.

Durante los nueve días que la bandera reside en la casa del penitente, debe estar iluminada durante las 24 horas del día, acompañada de las lamparillas de difuntos correspondientes; durante estos mismos días en la casa del penitente se realiza un novenario cada día, al que acuden los familiares del penitente, amigos y vecinos, predominantemente mujeres.

El día de la fiesta de ánimas o "borricá", Martes de Carnaval, el que hace la promesa, por la mañana temprano, coloca la bandera en el balcón o en una ventana de su casa, con la finalidad de que todo el mundo sepa quien es ese año el que hace la promesa (también donde hay que ir a beber y comer), esta bandera ondea hasta las tres de la tarde que se organiza la cabalgata, que dá paso a la fiesta.

Mientras, ese mismo día por la mañana, los que han realizado la promesa acuden a una misa de difuntos a la iglesa parroquial del pueblo. A dicha misa acuden también las autoridades del pueblo.

A las tres de la tarde se descuelga la bandera del balcón o ventana por el penitente, quien desde esta hora se encuentra subido a un cabllo (que antes debió ser burro) (7); otro familiar recoge el bastón y otro el tambor, convenientemente instalados en caballos también. Cuando las dos banderas grandes son sacadas, la que posee el bastón de mando y el tambor, debe recoger, por decirlo

de alguna manera, a la menos importante o segunda; desde allí se organiza el cortejo que va de una a otra parte del pueblo, visitando preferentemente la ermita del "Santo Cristo" (se cree que la visita obligada a esta ermita obedece a que allí existió un cementerio), San Antón y San Juan. Durante todo el recorrido los del cortejo siguien al abanderado, recalando en las casas de los penitentes para comer y beber.

Posteriormente, las autoridades y el cura (aproximadamente hacia las 5 de la tarde) se sitúan en la puerta de la casa del párroco, próxima a la plaza principal del pueblo, y el cortejo festivo comienza a desfilar, por supuesto el primero el que conduce la bandera principal, y después el resto. La bandera se deposita en manos del cura, no sin antes de besarla, y el bastón de mando también, ofreciendo voluntariamente el dinero correspondiente; el resto de los acompañantes, especialmente los que poseen la bandera de bolsillo ofrecen a pie, aunque es frecuente dejar el caballo a los otros para que vayan pasando y dejando la bandera y el dinero. la fiesta concluye cuando todos han dado su "ofrecimiento" al cura; la duración temporal de la fiesta no excede las dos o tres horas, hacia la caída de la tarde concluye todo.

El dinero recaudado es para el funeral y el novenario que se dice a las ánimas, y se inicia al día siguiente del Martes de Carnaval. Ultimamente se destina el dinero para obras sociales.

Durante todo el tiempo que dura la fiesta, por la tarde y a partir de las tres, todos los vecinos del pueblo acuden a la casa del penitente/s a degustar y beber, limonada y frutos secos. Paralelamente, y en la misma

casa, se prepara una mesa especial con comida especial para las autoridades. En algunos casos el costo de la fiesta ha alcanzado las 100.000 pesetas.

Curiosamente los restos de la fiesta celebrada en la casa del penitente no pueden ser consumidos por los familiares, sino que deben dárselo a los pobres.

Cuando un año nadie hace ofrecimiento a las ánimas de sacar la bandera, el pueblo saca la misma y hace el ofrecimiento popularmente.

V. CONCLUSIONES.

De la descripción de la fiesta de ánimas de la provincia podemos concluir lo siguiente:

- Que las cofradías de ánimas tenían como objetivos esenciales ayudar a los mortales, mediante una promesa. La salud era el objetivo primordial de las mismas, y ayudar a salir del Purgatorio a las almas de fallecidos que allí residen penando.

- Que las cofradías de ánimas sirivieron y han servido como elementos formales para acrecentar la devoción religiosa, pero a la vez se convirtieron en un sistema de escape al rígido sistema social.

- Las fiestas que hemos descrito, incluida la "borricá", no son ni más ni menos que los residuos que han quedado de aquellas cofradías de ánimas, que nacieron para cumplir un papel en la vida social y cultural de los pueblos de nuestra geografía provincial, y que han quedado desclasadas con el paso del tiempo de la sociedad que las hizo nacer.

NOTAS

(1). Existían cofradías de ánimas en las siguientes ciudades y pueblos: Alcázar, Almadén, Almagro, Calzada de Calatrava, Caracuel, Ciudad Real, Corral de Calatrava, Daimiel, Granátula, Torrenueva, Castellar de Santiago, Cózar, Alhambra, Terrinches, Carrizosa, Alcubillas, Fuenllana, Villahermosa, Ossa de Montiel, Puebla del Príncipe, Villamanrique, La Solana, Malagón, Miguelturra, Moral de Calatrava, Santa Cruz de Mudela, Torralba de Calatrava, Valdepeñas, Villarrubia de los Ojos.

(2). Para Pedro J. Ramírez Aparicio, en su artículo "La Danza de Animas de Albaladejo", el origen de la cofradía era el resultado de una advertencia de las ánimas por el robo de parte de lo que le correspondía a la cofradía por "danzante" de la misma. Esta explicación es bastante ingenua y olvida que la cofradía de ánimas defendía la estructura de poder de la Iglesia en lo espiritual, y reforzaba económicamente el papel de la Iglesia en Castilla.

(3). Varios, ETNOLOGIA; 2ª Jornadas de etnología de Castilla-La Mancha, artículo de Ramírez Aparicio, Pedro J.: "La danza de ánimas de Albaladejo", ed. Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha, Toledo, pg. 185.

(4). Varios, ETNOLOGIA; 3ª Jornadas de etnología de Castilla-La Mancha, artículo de Ciudad Ciudad, R.: "El baile de ánimas de Almedina", ed. Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha, Ciudad Real, 1.986, pp. 293 a 297.

(5). Varios, ETNOLOGIA; op. cit., artículo de Fernández Herraez, C.: "La apocalíptica ronda del Pecado Mortal", pp. 59 a 64.

Dicha autora sostiene que las cofradías de ánimas tienen en sí fines distintos, aunque las diferencias son muy insignificantes.

"En el culto de las ánimas las plegarias van orientadas a la salvación de las almas que se encuentran en el Purgatorio y que mediante los rezos de los humanos pueden alcanzar la gloria. Sin embargo, la intención de la ronda del pecado morátal es advertir a aquellos pecadores de que han de arrepentirse antes de que sea demasiado tarde y les sorprenda la muerte". pp. 61.

(6). Ramírez, Mª del Prado.: Cultura y religiosidad popular en el siglo XVIII, B.A.M., Ciudad Real, 1.986, pg. 162.

(7). Curiosamente un año que nevó copiosamente, no se pudieron sacar los caballos para realizar la fiesta, y la misma se realizó en tractores y remolques.

(8). Queremos dar las gracias por la ayuda facilitada a Pedro González Hidalgo, de quien hemos manejado su artículo: "Martes del Carnaval en Torrenueva".

VI. APENDICE.

TEXTO DEL NOVENARIO DE ANIMAS DE TORRENUEVA.

MODO DE HACER ESTA SANTA NOVENA

Hecha la señal de la cruz, y considerando que Dios mira y penetra el interior de tu corazón, procurarás hacer un fervoroso acto de contrición. Después pedirás al Señor una intención recta y pura en el novenario y en todas las demás horas del día. Si te sientes en conciencia de pecado mortal, la primera diligencia debía ser confesarte. Mas si no te hallas en disposición de hacerlo, ofrece principalmente el novenario a las almas, a fin de que te alcance misericordia para confesarte bien.- o en el medio o al fin de élla. Luego rezarás la oración siguiente, no de corrida, sino despacio, y así en los demás días, que por esta razón la novena no se llama recitación o lectura, sino fervorosa meditación, en virtud de la cual se ha de reparar y ponderar.

DIA PRIMERO

Por la señal de la santa cruz.

ACTO DE CONTRICION

Señor mío Jesucristo, Dios y hombre verdadero, Crea - dor, Padre y Redentor mío, por ser vos quien sois, bondad infinita, y porque os amo sobre todas las cosas, me pesa de todo corazón de haberos ofendido y me pesa de que no me pese más. Propongo firmisimamente no volver a pecar, y huir las ocasiones de ofenderos.

Ofrezcoos mi vida, obras y trabajos en satisfación de mis culpas y pecados: y confío en vuestra clemencia infinita que me perdonareis por los méritos de vuestra preciosísima sangre, y por los dolores y lágrimas de la Santísima Virgen, Madre y Señora nuestra, y me dareis

gracia para enmendarme y perseverar hasta la muerte. Amén.

ORACION PARA TODOS LOS DIAS

!Oh dulcísimo Jesús! Si clavado en esa Cruz sois padre de miserables, por ser padre de misericordia, usad conmigo de vuestra gran misericordia porque yo soy el más vil y miserable pecador. Por vuestra Pasión Santísima mirad con ojos compasivos a mi alma y a todas las del Purgatorio, y por los dolores y amarguras de nuestra divina Madre, Madre piadosísima y refugio de pecadores, concededme un verdadero dolor de mis culpas, y librad a las almas de aquellas penas, dándoles en la gloria el descanso que las prometisteis. Amen.

Hechas las diligencias indicadas, y que en primer lugar deben practicarse cada día, rezareis la siguiente oración, adorando los sagrados pies de Cristo clavado en la cruz.

ORACION

Redentor mío, amor de las almas puras: por el dolor y paciencia que tuvisteis cuando os clavaron en la cruz, pasad mi alma con el clavo de nuestro santo amor y dirigidme por el camino de vuestra divina ley. Postrado a vuestros pies os adoro, dulcísimo Jesús, y por la pena que sintió/ vuestra dolorosa Madre, os suplico que libreis a las almas de aquellas penas, llevándolas al eterno descanso de la gloria. Amén.

Se rezarán cinco Padre Nuestro y cinco Ave María en reverencia de Jesucristo; y en sufragio de las almas del Purgatorio, y luego se dirá la siguiente.

ORACION

!Oh buen Jesús, Rey de la gloria! Librad de las penas del Purgatorio a las almas de los finados; libradlas, Señor, de las penas y dolores que padecen, por lo que Vos y vuestra Madre dolorosa padecisteis en el Calvario. En sufragio de todas éllas ofrecemos. Dios mío, vuestras súplicas, penitencias y suspiros, junto con un verdadero arrepentimiento de nuestros pecados. Aceptad, Señor, esta depreciación y haced que pasen las benditas almas de la oscuridad y tristeza de las penas a la luz y alegría de la gloria. Amén.

Aquí pensando en las penas hacer libas que las santas almas padecen en el Purgatorio, escitará cada uno su devoción, pidiendo interiormente a Cristo crucificado lo que intenta alcanzar como fruto de esta novena y el alivio de las santas almas. (Y después podrán decirse los lamentos de las almas, que están al fin).

DIA SEGUNDO

!Oh mano derecha del Salvador, mano de los predestinados! !Cuánto os fusta la redención de los pecadores, que os tiene clavado en esa cruz! Estaos siempre, Dios mío, a mi derecha, para que esté yo a la vuestra en el día del juicio final! Por ese dolor que sufristeis, y por los que sufrió vuestra dolorida Madre, obra singular de vuestra diestra, alagadla compasivo a las almas del Purgatorio. Ya que os dignasteis predestinarlas en gracia, dadlas el fruto de la predestinación en la eterna gloria. Amén.

Cinco Padre Nuestro, etc., y la oración !Oh buen Jesús!, etc y se concluirá como en el primer día.

DIA TERCERO

Hecho el acto de contrición, y dicha la oración !Oh dulcísimo Jesús!, etc, se dirá la siguiente.

ORACION

Dulcísimo Jesús, si vuestra mano izquierda, aunque tan divina como la derecha, señala a los réprobos y que serán condenados, adoro vuestra soberana justicia: y temblando de temor de ser uno de los réprobos por la multitud y gravedad de mis pecados, os suplico que me paseis de la izquierda a la diestra, pues que apelo del rigor de vuestra misericordia. Y los dolores de la Reina de los Angeles cuyos verdaderos devotos nunca serán réprobos, os ruego humildemente que paseis las almas del Purgatorio al cielo, del trabajo al descanso de la gloria, en donde alaban vuestras misericordias por toda la eternidad. Amén.

DIA CUARTO

Hecho el Acto de contrición, y dicha la oración !Oh dulcísimo Jesús!, etc, se dirá la siguiente.

ORACION

Jesús amantísimo, si los azotes son castigo de esclavos, y principalmente de los pecadores, que se hicieron esclavos del demonio, ¿cómo a vos, autor de nuestra libertad, os miro desfigurado por los azotes? !Ay, infame de mí, y cómo pagasteis en vuestro cuerpo purísimo las sensualidades abominables de mi cuerpo! Propongo, Señor, hacer verdadera penitencia y mortificar mis apetitos; lo cual, junto con los crueles azotes que padecisteis en la columna, os ofrezco en sufragio de las almas del Purgatorio. Por los dolores que sufrió vuestra amorosa Madre en este paso tan afrentoso, aceptad esta mi voluntad,

que es y será siempre de amaros y serviros. Amén.

Se concluirá como el primer día.

DIA QUINTO

Hecho el acto de contrición y dicha la oración !Oh dulcísimo Jesús!, etc, se dirá la siguiente.

ORACION

Los pecadores se coronan de rosas, y Vos floridísimos Nazareno, estais coronado de espinas !Oh si esa corona se fijase en mi cabeza para arrancar de una vez de élla la soberbia y todo género de malos pensamientos! !Oh si se hincase en mi conciencia una espina siquiera, y no me dejase descansar hasta que mudase la vida! No quiero, Dios mío, en este mundo corona de flores, sino de espinas por vuestro amor. Por la que taladro vuestra cabeza santísima y el afligido corazón de vuestra dolorida Madre. Madre mía clementísima, conceded a las almas la incorruptible corona de gloria. Amén.

Se concluirá como el primer día.

DIA SEXTO

Hecho el Acto de contrición, y dicha la oración !Oh dulcísimo Jesús!, etc se dirá la siguiente.

ORACION

!Que vos derramaseis amargas lágrimas en la cruz, y yo no derrame una lágrima siquiera por mis pecados! !Ay, Dios mío! !Cuán ciego estoy y lejos de conocer cuán mala y perversa cosa es haberme apartado de Vos! Iluminadme, iluminadme, buen Jesús, que sois luz del mundo y guía de los que van errados! Por vuestras lágrimas, y

por las que vertió la dolorosa Virgen, ablandad mi corazón, y dadme lágrimas de contrición, pues deseo llorar mis culpas con lágrimas de sangre. Enjugad las tristes lágrimas de las almas del Purgatorio; hacedlas partícipes de la alegría de vuestro divino rostro en la patria celestial. Amén.

Se concluirá como el primer día.

DIA SEPTIMO

Hecho el Acto de contrición, y dicha la oración !Oh dulcísimo Jesús!, etc, se dirá la siguiente.

ORACION

!Si la sed que Vos tuvisteis de la salvación de las almas, la tuviera yo de mi salvación! !Ay, Redentor mío! !cómo tendría virtudes, así como ahora sólo tengo vicios y pecados! Gustasteis la amargura, y no quisisteis el alivio, por satisfacer lo que yo había faltado con los excesos de mi boca y desenfrenada lengua. Perdonad, buen Jesús, poned orden en mi lengua y boca; y por el silencio modestísimo de vuestra dolorida Madre, que jamás abrió sus labios, padeciendo un sin fin de penas, apagad la sed ardientísima de las almas del Purgatorio; sed de veros a Vos, de gozar de Vos, de reinar con Vos, y de bendeciros por toda una eternidad. Amén.

Se concluirá como el primer día.

DIA OCTAVO

Hecho el acto de contrición, y dicha la oración !Oh dulcísimo Jesús!, etc, se dirá la siguiente.

ORACION

¿De qué trabajos puedo yo quejarme, Jesús dulcísimo,

cuando os contemplo sensiblemente desamparado en la cruz? El Eterno Padre os dejaba padecer como si no fueseis su Hijo, y la vista lastimosa de vuestra afligidísima Madre os aumentaba más los dolores. !Oh ejemplo que confunde mi impaciencia en los trabajos! Enviadme, Señor, los trabajos! que os plazca; pero al mismo tiempo la paciencia, que es el camino real del cielo. Por el gran desamparo que sintió la Virgen pura cuando expirasteis delante de sus ojos amparadme contra todas las tentaciones en la vida; amparadme ante la hora de la muerte. Y por aquel mismo desamparo, amparad a las almas del Purgatorio, que es vuestro amparo, y en él la Virgen María confían veros cara a cara en la gloria. Amén.

Se concluirá como el primer día.

DIA NOVENO Y ULTIMO

Hecho el Acto de contrición, y dicha la oración !Oh dulcísimo Jesús!, etc, se dirá la siguiente.

ORACION

!Oh lanza cruel que abriste el costado del Salvador, ya difunto! !Cuán dulce y amorosa serías para mí, abriéndome puertas y entradas francas en el dulcísimo Corazón de Jesús! !Oh Corazón de Jesús! !Oh Corazón de María! a quienes hirió aquella terrible lanza! arrancad mi corazón y juntadlo con el vuestro, para que sea un corazón honesto, un corazón paciente y un corazón humilde; un corazón que se derrita en amor de Dios y del prójimo, y sea tan compasivo con las almas del Purgatorio y demás necesitados que con las obras manifieste la compasión con que se los mira. De todo corazón me pesa, dulcísimo Jesús, de corazón os amo, y de corazón os ruego; consolad a las almas del Purgatorio, que tanto suspiran por ir al cielo.

Consoladlas, Padre de misericordia y Dios de toda consolación. Por el Purísimo Corazón de María, sed siempre el consuelo de mi corazón; me pesa; y me pesará mientras viva, de haberos ofendido, porque sois y sereis siempre Jesús dueño de mi corazón. Amén.

Se concluirá como el primer día.

"VALDEPEÑAS DURANTE LA DICTADURA DE MIGUEL PRIMO DE RIVERA. 1.923-1.930"

María Paz Aguado Muñoz.

I. INTRODUCCION: ANTECEDENTES DE LA DICTADURA.

El Gobierno central, presidido por el liberal García Prieto, decide convocar elecciones de diputados a Cortes para el 29 de abril de 1.923 y de senadores para el 13 de mayo.

El partido liberal y el conservador de la región inician sus campañas electorales, que quedan ampliamente reflejadas en las páginas de los periódicos locales, como es el caso del diario independiente LA REGION y del periódico semanal EL INDIGENA.

Por lo que respecta a las elecciones de diputados, por el distrito de Almagro-Valdepeñas, vence el candidato liberal Santiago Ugarte, frente a su oponente, el candidato conservador Ramón Díez de Rivera, marqués de Huétor de Santillán. Se comprueba, sin embargo, que ha habido compra de votos por parte del candidato liberal, por lo que queda anulada el acta de Santiago Ugarte, apareciendo reflejado este dato en el semanario de Valdepeñas EL INDIGENA:

> "Después de las elecciones Almagro-Valdepeñas, en el Congreso se propone se declare la nulidad de la elección y la necesidad de hacer una nueva convocatoria en dicho distrito".
>
> El Indígena, 11 de junio de 1.923, nº 29.

Se convocan, por tanto, nuevas elecciones en este distrito, haciéndose eco de éllo el mismo periódico antes mencionado en su número 36 del día 30 de julio:

> "El Monarca ha firmado el Decreto convocando la elección parcial en el distrito Almagro-Valdepeñas, para el día 26 de agosto próximo".

A partir de este momento, día 30 de julio comienza

de nuevo la campaña electoral del marqués de Huétor, produciéndose una visita de éste a Valdepeñas, quedando constancia de éllo en EL INDIGENA, en su número 40, del día 26 de agosto. El día 3 de septiembre aparece en el mencionado semanario el triunfo del Excelentísimo Señor Marqués de Huétor de Santillán.

La vida política de la región se mantiene, a partir de este momento, por los cauces de la normalidad, hasta que el 13 de septiembre se produce el golpe de estado de Miguel Primo de Rivera.

II. PRONUNCIAMIENTO MILITAR Y LA REACCION EN VALDEPEÑAS.

En la madrugada del 13 de septiembre de 1.923, el General Miguel Primo de Rivera, marqués de Estella, entrega a los periodistas de Barcelona un manifiesto dirigido al país y al Ejército, en el que solicitaba la entrega del Poder a los militares. El rey se niega a destituir a los generales sublevados y a convocar Cortes, por lo que cae el último gobierno de la Restauración. Dos días más tarde y por Real Decreto, se confería al teniente general Primo de Rivera el cargo de Presidente del Directorio militar encargado de la gobernación del Estado.

El mismo día 13 llega la noticia a Valdepeñas. El diario La Región se hace eco de los acontecimientos con el siguiente artículo:

"Ha sido un movimiento inesperado (...) Creemos que al Gobierno no le ha sorprendido tanto como a España entera (...) La guarnición de Barcerlona se ha sublevado y se asegura que el movimiento ha sido secundado ya en Zaragoza y alguna otra capital; no sabemos hasta donde se habrá extendido a estas horas. Es verdad que se trata de un movimiento muy bien preparado y

extenso (...) De los malísimos usos que se han hecho de la autoridad es de donde nacen estos tristísimos sucesos. Aguardemos, en embargo, un poco todavía, esperemos para emitir juicios definitivos, a emitir informes más concretos".

LA REGION nº 416, 13 de Septiembre de 1.923.

Aparece también en el mismo periódico y en el mismo número el manifiesto que Primo de Rivera dirige al Ejército y al país. El día 14 se tienen ya noticias concretas sobre la situación en España:

"Triunfan rotundamente los militares (...) Se crea un Directorio que empieza a obrar (...) El monarca acepta la dimisión del Gobierno (...) En toda España hay una tranquilidad absoluta".

LA REGION, nº 417, 14 de septiembre de 1.923.

A su vez, el gobernador militar de la plaza y provincia de Ciudad Real, el coronel de Artillería D. José Rivera y Atienza, emite un bando por el que declara el estado de guerra en la plaza y provincia, apareciendo dicha noticia en el semanario Valdepeñas EL INDIGENA, en su número 43 del día 17 de septiembre.

Las reacciones ante este pronunciamiento no se hacen esperar. Las primeras se producen el día 15 en el diario LA REGION, siendo, por otra parte, muy cautelosa la opinión del diario:

"Los militares acaban de ofrecer un ejemplo que no tardará en ser imitado. Los elementos revolucionarios aprenderán la lección muy rápidamente, el pueblo aprenderá mucho también con estas indisciplinas (...) Y entonces el porvenir de España es rojo, es de color de sangre (...) Si los militares fueran capaces de purificar a los elementos gubernamentales, si fuera una rebeldía

que el pueblo pudiera aceptar, si abrieran el campo a mejores ideas y mejores hombres dejando expedito el camino, entonces, nuestra protesta quedaría debilitada".

LA REGION, nº 418, 15 de septiembre de 1.923.

III. VIDA POLITICA LOCAL. EL AYUNTAMIENTO.

Con el fin de erradicar el caciquismo desde su origen se aprueba el 30 de septiembre de 1.923 un Real Decreto por el que se disolvían todos los Ayuntamientos españoles. El día 2 de octubre, en el número 432 del diario independiente LA REGION, aparece el siguiente artículo:

"QUEDAN DISUELTOS TODOS LOS AYUNTAMIENTOS. Madrid.- En la Gaceta de ayer aparece un Real Decreto disponiendo queden disueltos todos los ayuntamientos y que los concejales sean sustituidos por los vocales de la Junta de asociados. El Real Decreto va precedido de una exposición y se dice que en doce días de atenta observación del alma nacional se ha podido recoger la impresión de que es unánime deseo la supresión de los Ayuntamientos tal y como en la actualidad estaban constituidos.

En la parte dispositiva del decreto se dice que todos los ayuntamientos de toda España cesarán en sus funciones desde el momento de la publicación de este decreto. Serán sustituidos por los vocales asociados bajo la autoridad militar hasta el momento en que se designe el alcalde.

El alcalde de cada ayuntamiento será elegido en votación secreta de entre los vocales asociados. Los demás cargos que correspondían a los concejales serán también elegidos por votación entre los demás vocales.

En tal forma constituidos los ayuntamientos procederán a la designación de funciones con arreglo a lo que

determina el artículo 66 de la Ley Municipal vigente. Los secretarios de las corporaciones municipales darán cumplimiento a cuanto el decreto prescribe y serán responsables personalmente de todas las faltas e incumplimientos legales en que el Ayuntamiento pudiera incurrir.

Los Ayuntamientos levantarán acta en el mismo momento de quedar constituidos.

En cuantos casos el Gobierno lo considere conveniente podrá nombrar alcalde de Real orden siempre que la población tenga más de 10.000 habitantes".

LA REGION, nº 432, 2 de octubre de 1.923.

El mismo día 2 en el Ayuntamiento de Valdepeñas tiene lugar un pleno con carácter de urgencia, bajo la presidencia del capitán de la Guardia Civil, Sr. Ybáñez, en el que se da lectura del Real Decreto del Directorio Militar, fecha 30 de septiembre, por el que se dispone, según el artículo 1º, cesen los concejales en sus funciones y sean reemplazados por los vocales asociados del mismo ayuntamiento, bajo la presidencia e intervención de la autoridad militar. Se produce, por tanto, la destitución de la corporación del municipio de Valdepeñas y se le exige a ésta el estado de la Caja Municipal y los fondos que en élla existan, apareciendo constancia de éllo en el tomo 46 del libro de actas del pleno del Ayuntamiento en su página 15. Se convoca una nueva sesión para el mismo día por la tarde, con el fin de elegir a la nueva corporación con arreglo al Real Decreto del 30 de septiembre de 1.923. En esta sesión se tomó el siguiente acuerdo:

"El alcalde será elegido en votación secreta entre los vocales asociados posesionados de los cargos de concejales, que obstente título profesional o ejerzan industria técnica o privilegiada en su defecto de

los mayores contribuyentes. Los demás cargos concejiles se nombrarán inmediatamente también por elección entre todos los vocales asociados. En esta sesión el Ayuntamiento así constituido, procederá a designar las secciones que determine el artículo 66 de la Ley Municipal y acto seguido a elegir por sorteo, con arreglo a los artículos 64, 65 y 68, los nuevos vocales asociados que en el Ayuntamiento han de constituir la Junta Municipal, admitiendo excusas y oposiciones por 24 horas, procediendo a nuevo sorteo.

Se dio lectura al telegrama del Sr. Jefe de la Comandancia de Ciudad Real dirigido al capitán de la Guardia Civil.

Acto seguido se procedió a la lectura del expediente para la constitución de la Junta Municipal en el presente año y la designación por sorteo de vocales asociados celebrada en sesión del día 15 de junio último, del cual aparece que se sortearon 24 vocales de los cuales 11 tuvieron que eliminarse por muertos, desconocidos y ausentes, para proveer dichos cargos se hizo nuevo sorteo el día 15 de septiembre último y habiéndose anunciado en el Boletín Oficial este sorteo el día 26 del mismo mes, hasta el 4 del mes actual no vence el plazo de reclamaciones contra este sorteo. Quedaba constituido este Ayuntamiento con los 13 señores a los cuales se unirían los 11 vocales sorteados tan pronto como su nombramiento fuera firme para completar el número de los 24 concejales de que se compone este Ayuntamiento.

Se procede a la elección de alcalde, dando el siguiente resultado: D. Ventura Luis García Crespo: 9 vo - tos. Al componerse el Ayuntamiento de 24 concejales y no habiendo obtenido el Sr. García más que 9 votos se le proclama alcalde interino con arreglo a las pres -

cripciones de la Ley Municipal. Se le da posición en el acto.

Acto seguido se procede a la lección del primer teniente alcalde resultando elegido D. Manuel Barba y Martín con 7 votos, se le da posesión del cargo con carácter interino por no haber obtenido mayoría absoluta de votos.

Los demás cargos son los siguientes:

Segundo teniente alcalde: D. Rafael Díaz Mayordomo 9 votos, carácter interino por la misma causa.

Tercer teniente alcalde: Casimiro Martínez Delgado, 5 votos, carácter interino.

Cuarto teniente alcalde: D. Agapito Sánchez Molero, 8 votos, carácter interino.

Quinto teniente alcalde: D. Juan Manuel Rodríguez Pinés, 9 votos, carácter interino.

Acto seguido se nombraron a dos Procuradores Síndicos.

Síndico primero: D. Francisco Recuero y Medina, 9 votos, carácter interino; Síndico segundo: D. José Hurtado Sánchez, interino.

Seguidamente se procedió a la elección de la Junta Municipal en el presente año, dando como resultado:

Sección primera: Mayores contribuyentes por rústica: 4 vocales.

Sección segunda: medianos contribuyentes por rústica: 4 vocales.

Sección tercera: menores contribuyentes por territorial: 4 vocales.

Sección cuarta: mayores contribuyentes por urbana: 3 vocales.

Sección sexta: contribuyentes por industrial: 3 vocales.

Sección séptima: contribuyentes por industrias y comercio: 2 vocales.

Sección octava: contribuyentes por industria profesional: un vocal".

De todo lo expuesto aparece constancia en la página 18 y siguientes del tomo 46 del libro de actas de sesiones antes mencionado.

La vida de la corporación municipal continúa con normalidad durante toda la dictadura, hasta que el día 28 de enero de 1.930, el marqués de Estella presenta la dimisión, al haberle retirado su confianza tanto el Rey como los militares, dando así por finalizada la dictadura y con élla la labor de este ayuntamiento. El día 12 de febrero de 1.930 aparece en el semanario independiente ADELANTE la noticia del último pleno del ayuntamiento en el que se acuerda la dimisión en pleno de éste y enviarla seguidamente al Excelentísimo Sr. Gobernador Civil. Comienza por tanto otro período en la historia.

IV. INSTRUCCION PUBLICA DURANTE LA DICTADURA.

En el campo educativo la labor de la dictadura destaca por la lucha contra el analfabetismo. Tanto en la provincia de Ciudad Real como en Valdepeñas el balance al final del período puede considerarse positivo. Según los datos de Francisco Alia Miranda, tomando éste, a su vez, como fuente el Censo de la población de España, los porcentajes de analfabetos en la provincia de Ciudad Real por cada 100 habitantes son los siguientes:

Censo de	Población	Analfabetos	Tanto por ciento
1.900	321.580	240.933	74'92
1.910	379.674	278.560	73'37
1.920	427.365	288.556	67'52
1.930	491.657	273.559	55'64

Son muchas las causas que contribuyeron a la reducción del analfabetismo, vamos a destacar como más importantes la creación de numerosas escuelas y el aumento del personal docente. En 1.923 la población escolar matriculada en las escuelas nacionales de la provincia era de un 46%, por lo que el hacimiento escolar era muy alto, aunque es de considerar que, por las razones antes dichas, durante el período de la dictadura la situación mejoró notablemente, pues el porcentaje de alumnos matriculados en la provincia de Ciudad Real aumentó a un 65 por ciento.

Por lo que respecta al número de escuelas existentes en Valdepeñas destacan la gran variedad de ellas y el alto número de locales. Había escuelas nacionales, privadas y municipales.

a) ESCUELAS NACIONALES

Había tres escuelas unitarias, es decir, que sólo impartían un grado de enseñanza, el elemental. Dos de estas escuelas eran masculinas, una situada en la calle o plaza de la Alegría y estaba a cargo de D. Jesús Castillo, aunque ayudado por un auxiliar de carácter municipal, es decir, que recibía remuneración no del Estado sino del Ayuntamiento. La otra escuela masculina se encontraba en la calle Cantarranas y era dirigida por D. Agustín Sanz. Por lo que respecta a la femenina ésta se encontraba ubicada en la calle El Limón. Dentro de las escuelas nacionales estaba también el grupo escolar "Molino Vivar" que funcionaba con cinco grados de enseñanza, había por lo tanto en este colegio diez clases, cinco para chicos, bajo la tutela de cinco maestros, y cinco para chicas con cinco maestras. Estaba este colegio bajo la dirección de D. Jesús Baeza. El grupo escolar "Molino Vivar" cambia su nombre por el de Jesús Baeza según un acuerdo municipal

del día 13 de junio de 1.927, nombre que en la actualidad sigue vigente. Un tercer colegio nacional es el de Bataneros de D. Eloy López Manzanres. Por lo que respecta a los grados de esta escuela es posible que alcanzara cuatro o cinco, aunque no ha sido posible confirmarlo debido a la escasez de documentación en esta materia. El último colegio nacional es el de Silvestre Izarra, que funcionaba con cuatro grados, por lo tanto contaba con cuatro maestros y cuatro maestras.

b) COLEGIOS PRIVADOS

Los colegios privados eran generalmente de carácter religioso y se impartía una educación más esmerada que en el resto de los colegios, no en balde era frecuente que existiera un maestro para impartir cada asignatura. Dentro de estos colegios estaban el colegio Sagrados Corazones, las Concepcionistas y los Franciscanos, así como la Institución Moderna de Enseñanza que funcionaba con tres grados.

c) ESCUELA MUNICIPAL

Esta escuela corría a cargo del municipio y constaba de dos grados bajo la responsabilidad de cuatro maestros, dos maestros y dos maestras, dos de éllas eran por oposición y los otros dos eran auxiliares contratados por el Ayuntamiento.

Observamos que todos estos tipos de escuelas son únicamente de carácter primario, la enseñanza secundaria no era impartida en nuestra localidad hasta algo después de la dictadura, por lo que quien pretendiera acceder a este tipo de enseñanza tenía que desplazarse a la capital de la provincia y en el caso de que quisiera continuar con la enseñanza superior o universitaria tenía que despla-

zarse a esta misma capital de provincia (si pretendía estudiar magisterio) o dirigirse a la capital de la nación. Existían pensiones o becas dadas por el Ayuntamiento para los alumnos destacados que quisieran continuar con sus estudios y no dispusieran de los recursos económicos necesarios, como fue el caso durante los primeros años de la dictadura del ilustre valdepeñero D. Cecilio Muñoz Fillol.

Destacamos dentro de este aspecto de la instrucción pública el hecho de que todavía se establecía la distinción y separación clara en todos los colegios entre los chicos y las chicas estando en clases distintas, en patios de recreo distintos e incluso el instructor o maestro pertenecía al mismo sexo que el alumno.

Otro aspecto a tener en cuenta es el ya mencionado del hacimiento en las escuelas. No tenemos datos concretos de todos los colegios de Valdepeñas, sin embargo parece deducirse que éste era importante.

Poseemos los datos en concreto de la escuela nacional de Luis Palacios, situada en la calle de la Alegría, que en los últimos años de la dictadura 175 matrículas agrupadas en dos grados: el titular, D. Jesús Castillo, se ocupaba de 65 niños, mientras que el auxiliar municipal, D. Victoriano de Nova Fernández, tenía a su cargo 110 alumnos. Estos 110 alumnos se instalaban en una sola sala ocupando seis mesas bipersonales y el resto se hacinaba en bancos e, incluso, en el suelo. Observamos con ésto otro de los graves problemas de la educación: la falta de material escolar y, más concretamente, la falta de mesas o pupitres. Problema que, por otra parte, ya venía preocupando a la administración municipal desde antes

del comienzo de la dictadura. Así son muchas las proposiciones de aumentar el número de mesas en los distintos colegios que se hacen a la corporación municipal, ponemos como ejemplo la petición en este concepto que se aprueba en el pleno extraordinario del día 22 de junio de 1.923, apareciendo constancia de éllo en la página 49 del tomo 45 del libro de actas de sesiones del pleno del Ayuntamiento de Valdepeñas.

Otro dato, importante también, a tener en cuenta es el presupuesto que el Ayuntamiento dedica durante la dictadura a la instrucción pública. Analizando año por año los presupuestos, obtenemos los siguientes datos:

	1923/24	1924/25	1925/26	1926/27
Total Pts.	50.353	60.812	66.981	71.591
	1927/28	1928/29	1929/20	
Total Pts.	93.191	83.191	90.556	

Observamos en este cuadro como la cantidad de dinero que el Ayuntamiento dedica a la instrucción pública casi se ha doblado a lo largo de los años de la dictadura, fruto de la preocupación de ésta por la enseñanza. Vemos también que este avance es progresivo si exceptuamos el presupuesto dedicado al año 1.928/29, que respecto al año presupuestario desciende en 10.000 pesetas (al decir año presupuestario me refiero al año 1.927/28) Vuelve a recuperarse en el último año de la dictadura aunque no llega a alcanzar la cifra obtenida en el presupuesto del año 1.927/28.

Analizando más en detalle estos presupuestos vemos

una serie de datos interesantes. En primer lugar, vemos que la cantidad dedicada al personal de instrucción pública aumenta considerablemente. Así hasta el año presupuestario 1.924/25 la cantidad dedicada a este concepto es mínima, bajando incluso en este último año. Son, en concreto, 14.955 y 13.622 lo que el Ayuntamiento dedica al pago del personal de instrucción pública dependiente de este organismo. En concreto había un inspector del orden que cobraba 1.500 pts. anuales, el maestro municipal que se hallaba en posesión de las oposiciones, que percibía la cantidad de 4.000 pts. anuales y, por último, los maestros auxiliares que cobraban 1.500 pts. después de que un acuerdo de la corporación decidiera, en un pleno extraordinario del día 15 de junio de 1.923, que todos los maestros auxiliares que la corporación tiene nombrados cobren desde esta fecha el sueldo anual de 1.500 pts., siendo su anterior sueldo de 1.150 pts, se produce este aumento de sueldo con el fin de equiparar al maestro auxiliar y al inspector del orden, ya que este último no se encontraba en posesión de título profesional y los maestros sí. Aparece constancia de este aumento en la página 39 del tomo 45 del libro de actas del pleno del Ayuntamiento de Valdepeñas.

Sin embargo, a partir del año presupuestario 1.925/ - 1.926 hay un aumento muy considerable de la cantidad estipulada al personal de instrucción pública. Vemos que hasta el año 1.928/29 el Ayuntamiento dedica 39.510 para el primer año, es decir 1.925/26, y 38.510 para los restantes. El último año de la dictadura se produce otro aumento considerable alcanzando la cifra de 45.510 pts. Este aumento que se produce a partir de 1.925 puede ser atribuido a muchas causas, que no aparecen registradas en la documentación estudiada; sin embargo, es fácil

deducir que si no aparece constancia de un aumento en la cantidad recibida por los maestros, es probable que se deba a un aumento del número de éstos, ya que una de las preocupaciones de la dictadura fue el aumento del personal docente, como ya comenté anteriormente.

También aparece reflejado el volumen que el Ayuntamiento dedicaba a las ayudas o subvenciones para escolares, siendo esta cantidad muy variable a lo largo de estos años que estamos analizando:

1923/24	1924/25	1925/26	1926/27
7.500	4.500	3.000	500

1927/28	1928/29	1929/1930
4.000	3.500	3.500

"Cantidad en pesetas que el Ayuntamiento dedicaba para subvenciones y ayudas".

Por último, es de destacar que el Ayuntamiento dedica a partir de 1.928, 10.000 pts. anuales para una escuela de aprendizaje industrial que se crea en Valdepeñas.

V. OBRAS PUBLICAS EN VALDEPEÑAS DURANTE LA DICTADURA.

Valdepeñas se une al impulso dado durante la dictadura a la construcción de obras públicas y vías de comunicación.

Por lo que respecta a las vías de comunicación, Valdepeñas se ve favorecida por la construcción de la carretera nacional Madrid-Cádiz, ya que ésta pasa por el centro de su población, pasando a ser el centro neurálgico de la ciudad desde entonces hasta nuestros días. Podemos decir que la construcción de la carretera nacional a su paso por Valdepeñas ha marcado favorablemente a esta población. Así en el presupuesto del Ayuntamiento para

el año 1.925/26 aparece reflejada, en concepto de gastos extraordinarios, la cantidad de 89.132 pts., como pago al Estado del primer plazo de la subvención al Ayuntamiento para la ejecución de la obra de adoquinamiento de la carretera general Madrid-Cádiz a su paso por la calle Seis de Junio de esta localidad. También se beneficia de la construcción de la carretera Almagro-Alcaraz, ya que también pasa por esta localidad. Queda de este modo Valdepeñas muy bien comunicada tanto de norte a sur como de este a oeste.

Otro de los aspectos que recibieron un gran impulso durante la dictadura fue la construcción de calles, empedrado y acerado de las mismas. Así en el año presupuestario 1.925/26 aparecen 30.000 pts. de gastos extraordinarios para la construcción de caminos y empedrado de calles, así como para el primer establecimiento de acerado y el pago a la brigada de empedradores, que cada vez era más numeroso como se deduce de las peticiones que se hacen al Ayuntamiento en demanda de este trabajo apareciendo constancia de éllos en las actas del pleno del Ayuntamiento.

También durante este período comienzan las construcciones de dos edificios de interés público, como es, en 1.927, el mercado público, y en 1.929, ya al final de la dictadura, el Cuartel de la Guardia Civil. Por lo que respecta al mercado público, cuando se dio por finalizada la dictadura se producen una serie de críticas respecto a posibles irregularidades presupuestarias en dicha construcción. Así, el periódico ADELANTE del día 13 de marzo de 1.930 informa del presupuesto que hasta ahora ha invertido el Ayuntamiento en el mencionado mercado. El artículo que aparece es el siguiente:

CONSTRUCCION DEL MERCADO PUBLICO:

* Pagado por las casas nº 3 y 5 de la calle La Virgen	14.052'00
* Idem a José Antonio Martín, por terreno	1.500'00
* Idem por la muralla construída lindante con José Antonio Martín	4.000'00
* Idem a Isidoro Barba por terrenos	14.500'00
* Idem por la casa nº2 de la calle Principal.....	41.021'37
* Idem por la casa nº3 de la calle Bataneros	26.931'42
* Idem por parte de la casa nº2 de la calle Principal	4.500'00
* Pagado al excontratista Sr. Fuentes - por obras	14.989'35
Suma	121.494'14
* Pagado al Sr. Gil durante la ejecución	65.000'00
Total pagado hasta el día	186.494'14

Falta por pagar:

* A la recepción provisional de las - obras	60.000'00
* A la recepción definitiva, un año después	125.000'00
* En el presupuesto del año siguiente ..	57.000'00
Total	242.000'00
Total coste del mercado ...	428.494'14

Más los asuntos de obras que haya.

Las obras contratadas por el Sr. Gil fueron de 307.000 pts.

Por último, y como visión global ofrecemos la cantidad total que el Ayuntamiento de Valdepeñas destinó en sus presupuestos a las obras públicas, abarcando este concepto, además de lo que ya hemos mencionado, la construcción de parques y jardines, que también adquieren un gran desarrollo en el período histórico que estamos analizando. El presupuesto es el siguiente:

	1923/24	1924/25	1925/26	1926/27
Total pts.	125.647	123.049	*119.132 114.350	80.050

	1927/28	1928/29	1929/30
Total pts.	128.350	110.755	155.755

(* 119.132 corresponde al presupuesto extraordinario y 114.350 al presupuesto ordinario. Hubo que recurrir al presupuesto extraordinario especialmente debido a la construcción de la carretera nacional Madrid-Cádiz, ya comentado).

V. BIBLIOGRAFIA.

a) PRENSA

LA REGION. Diario Independiente. Director: Alfonso Madrid. Valdepeñas.

EL INDIGENA. Semanario de Valdepeñas. Director: Euse - bio Vasco. Valdepeñas. Sale el número uno - de este periódico el día 11 de diciembre de 1.922.

ADELANTE. Semanario Independiente. Director: Alfonso/ Castells Gª-Rabadán. Valdepeñas. Ve la luz/ este periódico por primera vez el 12 de febrero de 1.930.

b) DOCUMENTACION

LIBRO DE ACTAS del pleno del Ayuntamiento de Valdepe - ñas desde el año 1.923 hasta 1.930.

LIBRO DE PRESUPUESTOS DEL AYUNTAMIENTO DE VALDEPEÑAS - desde el año presupuestario 1.923/24 hasta/ el de 1.929/30.

DOCUMENTACION ORAL: parte de la documentación obtenida para elaborar el tema de la educación la he obtenido gracias a la colaboración de D. - Victoriano de Nova, profesor de Educación - General Básica jubilado que ejerció de maestro auxiliar en Valdepeñas durante la dictadura de Miguel Primo de Rivera.

c) PUBLICACIONES

Alia Miranda, Francisco. "CIUDAD REAL DURANTE LA DICTADURA DE PRIMO DE RIVERA". I.E.M. Ciudad Real 1.986.

Varios autores. "EL ARTE Y LA CULTURA DE LA PROVINCIA/ DE CIUDAD REAL". Biblioteca de Autores Man - chegos. Excma. Diputación de Ciudad Real. - Ciudad Real 1.985.

Martínez Guerau y otros. "LA INSTRUCCION PUBLICA EN - CIUDAD REAL 1.850-1.931". Biblioteca de Autores Manchegos. Excma. Diputación de Ciudad - Real. Ciudad Real 1.986.

"LA METODOLOGIA SOCIOLOGICA APLICADA A LA HISTORIA DEL ARTE"

Luis Alañón Flox

I. INTRODUCCION

Este trabajo pretende ser una aproximación a la metodología sociológica aplicada a la Historia del Arte.

Parte de las recensiones críticas y de un estudio comparativo de los autores y obras más representativas, dada la diversidad de planteamientos y de opiniones sobre el tema. Concluye con una visión personal sobre las posibilidades futuras de esta metodología.

II. RECENSIONES CRITICAS. DIFERENTES PLANTEAMIENTOS Y OPINIONES.

2.1. FRANCASTEL

Pierre FRANCASTEL, como Arnold Hauser, es ya un clásico de la Sociología del Arte. la meta de ésta, según dicho autor, es el análisis de las condiciones de creación de la obra artística y el examen de sus nexos con el medio en que surge. Ello implica una evaluación de la pertinencia y calidad de los ligazones internos de los objetos figurativos y los monumentos, así como el examen de la obra como producto de una actividad del espíritu humano, cuya capacidad de integración de valores abstractos y significados depende del momento histórico y del momento social.

FRANCASTEL es autor de "La realidad figurativa", "La figura y el lugar" y "Sociología del Arte", además de "El impresionismo" y una notable "Historia de la pintura francesa".

Su célebre "Sociología del Arte", que vamos a comentar, consta de cuatro partes. En un largo ensayo inicial (que denomina "Para una Sociología del Arte: ¿método o problemática?") establece las bases teóricas de la disciplina.

Los otros trabajos muestran en concreto la forma en que se debe explorar el nuevo campo de estudio, titulándolos sucesivamente: "Valores sociopsicológicos del espacio-tiempo figurativo del Renacimiento", "Nacimiento de un espacio: mitos y geometría en el Quattrocento" y "Destrucción de un espacio plástico".

Respecto a la primera parte, FRANCASTEL quiere desechar la idea de que la Sociología del Arte pueda constituir un método moderno de interpretación (1), ya que es un campo por definir y de lo que se trata es de explorarlo. Es a nivel de un análisis profundo de las obras como únicamente se puede construir una Sociología del Arte, pero nada serio puede hacerse si se toma el objeto de estos estudios como datos de la creación, en lugar de considerar las obras de arte como el producto de una actividad problemática (2). Los conceptos de "lugar" y de "figura" son básicos para este autor. Importante también es ver las condiciones en las que se crea realmente la obra de arte, que cualquiera de nosotros es capaz de comprender e interpretar inmediatamente (3). Cada obra artística, dirá MATISSE, es un conjunto de signos dictados por las necesidades del contexto, que, desligados de la composición para la que fueron creados, no tienen sentido alguno. Una auténtica Sociología del Arte investigará las obras-tipo del pensamiento plástico, pero deberá atribuir igual importancia a las creaciones de época relativamente cercanas a nosotros y a las obras más antiguas, sin olvidar que el dominio del arte no se limita a los objetos directamente nacidos de la arquitectura, de la escultura y de la pintura.

En el apartado segundo, FRANCASTEL, al considerar los valores sociopsicológicos del espacio-tiempo figurativo

del Renacimiento, habla del espacio como sinónimo de lugar, pero también en relación con los diversos matices de la composición. Como las obras de arte nos ofrecen el más grande conjunto aún no utilizado de documentos sobre la vida de las sociedades pasadas y actuales, uno de los fines de nuestra generación debe ser la integración de las fuentes no escritas de la historia de las civilizaciones; por éllo, necesitamos urgentemente un conocimiento metódico de las leyes del pensamiento figurativo (4). FRANCASTEL pretende establecer la naturaleza de las relaciones que, en un sistema figurativo, asocian necesariamente el espacio y el tiempo. El público ve la imagen en función de una categoría de objetos completamente diferente de los objetos y signos figurativos vigentes en los últimos cinco siglos, pero la toma de contacto con el espacio no tiene significado sin el tiempo, resultando abusivo atribuir a los hombres del pasado conocimientos y modos de pensar idénticos a los nuestros por aquéllo de que no se ve sino lo que se conoce (5). Hay que excluir la noción ingenua de un espíritu de siglo: entre las vidrieras de Chartres y Giotto existen diferencias, lo mismo que entre Felipe el Hermoso y San Francisco se ha podido encontrar toda una gama de temperamentos y creencias. Como toda imagen es el punto de convergencia en el espacio y en el tiempo de elementos extraídos de distintas series de la experiencia, una obra de arte hay que situarla en relación con los sitemas de valores que reinan en un medio humano dado. El estudio histórico del arte del siglo XV europeo desemboca en un estudio comparativo de las costumbres y reglas de valor de diferentes grupos sociales. Además la obra de arte está formada por muchos elementos que pertenecen a diferentes momentos de la historia y no se trata de transferir a la tela una cosa vista sino una cosa sabida (6). En toda imagen hay conver-

gencia de lugares y tiempos y, también, combinación de tiempos representativos de la experiencia individual del artista y de la experiencia colectiva del medio. Toda obra remite, no a una naturaleza, sino a una cultura/ (7). Por éllo, la lectura de una obra exige un descifra-miento.

Otra parte del libro de FRANCASTEL, donde el autor aplica su metodología sociológica, es la que trata del nacimiento del espacio euclideo creado por el Renacimiento, de los mitos y de la geometría en el Quattrocento. FRANCAS-TEL, como PIAGET y VALLON, piensa que lo que crea cada época es la visión que los hombres tienen del mundo en ese momento dado. Ucello y Piero construyeron universos en los que el sentido del espacio es diferente, porque éste tiene una significación a la vez individual y social, y la idea de un espacio único en el Renacimiento es un señuelo.

Por último FRANCASTEL trata de la destrucción del espacio plástico del Renacimiento en el siglo XIX, porque a un mundo nuevo, ligado a nuevas escalas de apreciación y de valores, le hará falta un nuevo espacio. Las sociedades entran y salen de sus espacios plásticos particulares en la misma forma en que se establecen materialmente en distintos espacios geográficos o científicos (8). Así, la Edad Media tuvo una concepción compartimentada del espacio, el Renacimiento tuvo una concepción escenográ-fica y el arte moderno tiene una concepción aprehensiva (9). Cuando El Greco, en "El entierro del Conde de Orgaz", separa en el lienzo el mundo terrenal y el celestial, traduce las ideas de su tiempo. Asimismo, Courbert, en "El taller" o en "Los picapedreros", describe gestos de sus contemporáneos. El arte de una época está de acuerdo

con su sociedad y con sus condiciones económicas e intelectuales, aunque se parta de la experiencia de los maestros de la generación precedente.

2.2. HAUSER

Arnold HAUSER nace en Hungría en 1.892. Estudia en Budapest, en parís y en Berlín. Vive en varios países. Entre sus maestros, directos o indirectos, pueden citarse, entre otros, Bergson, Simmel, Max Dvorak, Wölfflin, Lanson, Goldschidt, Troeltsch, Max Weber y el cine. En 1.951 publica en Londres su famosa "Historia social de la Literatura y del Arte", donde la perspectiva sociológica que aplica a la historia de la cultura es ya clásica. La edición que Editorial Guadarrama ha publicado de este obra de HAUSER comprende tres tomos; el primero está dedicado a Prehistoria, antiguas culturas orientales, Grecia y Roma, Edad Media y Renacimiento; el segundo a Manierismo, Barroco, Rococó, Clasicismo y Romanticismo; el tercero a Naturalismo e Impresionismo y al cine. Después publica "Teorías del Arte. Tendencias y métodos de la crítica moderna" y "El Manierismo: Crisis del Renacimiento y origen del arte moderno".

En 1.974 HAUSER termina la sistemática "Sociología del Arte", su obra cumbre, que corona su extraordinaria labor investigadora y creadora, basándose en sus trabajos anteriores y, en particular, en el aparato conceptual/ presentado en "Teorías del Arte". Aunque conserva, en lo esencial, los conceptos fundamentales, se advierte una evolución en las ideas del autor: la separación entre el marxismo político, que le permite depurar algunos lastres metafísicos; la interpretación del materialismo histórico, ampliando el concepto de infraestructura con elementos de carácter espiritual, o la matización del

método dialéctico, negando que todo proceso histórico haya de ser necesariamente dialéctico (10).

El pensamiento de HAUSER sobre Sociología del Arte gira en torno a los conceptos sobre sus objetivos y límites; la fundamentación ideológica de la finalidad; la dirección del gusto y el estilo de las actitudes artísticas; la contradictoriedad entre un lugar sociológico y otro psicológico; los que implican juicios estáticos; la ficción de una "historia del arte sin nombres" y de una evolución inmanente y endógena del arte, y las convenciones sobre el origen y el desarrollo.

Ya en la "Historia social de la Literatura y del Arte" se decía que éstos, a partir del paleolítico, hasta el cine moderno y el arte de Picasso y Dalí, son considerados como florecimiento siempre imprevisible, pero condicionado por el ambiente y por una complicada combinación de premisas económicas y sociales. Son un producto social y sólo pueden estudiarse en relación con los demás aspectos de la sociedad del artista: religión, economía, política, etc. (11).

La edición que Editorial Guadarrama, en la colección Punto Omega, ha hecho de la "Sociología del Arte" consta de cinco tomos: Fundamentos de la Sociología del Arte, Arte y clases sociales, Dialéctica de lo estético, Sociología del público, ¿Estamos ante el fin del arte?

Para HAUSER, el arte es una fuente de conocimiento. MARX declararía que había adquirido más conocimientos sobre la historia moderna de Francia en las novelas de Balzac que en todos los libros de historia de su tiempo (12). Con su gesto refinado, su sentido del juego y la

danza, su afición por lo bello, lo dulce y elegante, la sociedad a la que iba dirigida el minueto creaba los presupuestos para su aparición en la medida en que se desarrollaba una necesidad cultural y un criterio artístico que respondían a la gracia del minueto (13). En la mayoría de los casos, a las diversas formas sociales corresponden distintas formas estilísticas; pero, si bien las transformaciones sociales van acompañadas siempre de transformación estilísticas, los cambios artísticos no producen consecuencias sociales visibles o considerables. Una teoría del arte empíricamente justificada partirá de los elementos pragmáticos de la creación artística surgidos de la práctica y de la experiencia, y no de los espontáneos. Sin la sociedad del Renacimiento, sin el suelo italiano y su pasado nacional, sin Florencia y Roma, sin el Quattrocento florentino y sus realizaciones y sin la curia romana, con sus ambiciones y fuerzas coercitivas, sin un maestro como el Perugino y un rival como Miguel Angel, no hubiera habido un Rafael, y sin Rafael, el Renacimiento no sería el Renacimiento, ni Roma sería Roma (14). HAUSER, como WEBER, considera un estilo como un tipo ideal, una especie de utopía, en la medida en que no hay obra concreta que lo represente de modo exhaustivo y excluyente. Cuanto más grande es un artista, más numerosos e importantes son los puntos de contacto entre la creación artística y las circunstancias históricas, porque el artista se dirige siempre a sus contemporáneos. Pero las creaciones artísticas jamás se muestran a la siguiente generación en su forma originaria, sino siempre recargadas, enriquecidas y disfrazadas con el sedimiento que le añaden las obras posteriores: la escultura griega ganó nuevas características, más dinámicas y más dramáticas, por medio de Miguel Angel (15). Cada obra de arte aparece como el resultado y el resumen del pasado y como origen de una

nueva descripción de ese pasado gracias a sus rasgos originales y actuales.

Las obras de arte muestran huellas manifiestas de su tiempo y llevan en sí el carácter único, irrepetible e inconfundible de una constelación histórica. Cada obra de arte representa un escalón determinado de la evolución estilística, de los adelantos técnicos y de la sensibilidad ante lo material y lo espiritual. El arte habla siempre a alguien de parte de alguien y refleja la realidad vista desde una posición social con el fin de que se la vea desde tal posición. El arte no es sólo expresión sino también discurso; no quiere sólo representar sino también persuadir (16). De aquí el valor del arte como medio de propaganda. Pero no se puede probar la verdad del arte, porque una obra de arte no es ni verdadera ni falsa, al igual que una teoría científica. Tampoco es preciso contarse entre los miembros de una misma clase para compartir su ideología; así vemos ejemplos de artistas apropiándose de la ideología de sus amos o mecenas.

Pese al distinto ritmo en la evolución de las diversas artes, no puede dejar de reconocerse la relación de estilos con las formas correspondientes de la sociedad. Valoramos, sobrevaloramos o desdeñamos las tendencias y las creaciones artísticas del pasado, según los objetivos y las escalas de valor del presente, y únicamente les concedemos nuevo interés y mayor comprensión cuando apuntan hacia objetivos actuales o que están aún por conseguir (17).

2.2. DE PAZ

Alfredo DE PAZ es profesor de Estética y Sociología del Arte en la Universidad de Bolonia. Es autor de un estudio sobre la estética de Marcuse, "La dialettica

dell'estetica", y ha publicado varios ensayos y artículos en Ideologie, Il Mulino, Lingua e stile, Rediconti, Il Verri y Paese sera libri.

Su ensayo "La crítica social del arte", su obra más importante, comprende, en sus partes primera y tercera, la propuesta teórica de una aproximación sociológica y dialéctica a la práctica de las artes, y, en la segunda parte, la reseña de las principales teorías sociales acerca del arte. También es de destacar la gran cantidad de notas bibliográficas que contiene (18).

El autor proyecta una teoría del arte sociológicamente fundada en sentido pluridisciplinario, remotándose a las proposiciones juveniles de Marx y a las marxistas en general, porque Sociología del Arte significa comprensión dialéctica del arte; así como a la aportación de las Ciencias Humanas, ésto es, estructuralismo, teoría social, antropología cultural, semiótica, etc.

Para DE PAZ, cualquier reflexión acerca del arte, en su multiforme fenomenología, no puede dejar de fundarse en presupuestos teórico-metodológicos de carácter sociológico, porque el arte hunde sus raíces en la trama de la vida social. Pero, en la interpretación de las obras de arte, perspectiva sociológica no tiene que significar reducción sociológica (19); antes bien, su comprensión requiere una investigación pluridimensional. Además, dentro de una Sociología del Arte caben múltiples teorías y métodos. Así, las reflexiones filosófico-humanistas del joven Marx, que encuentran un nexo de unión ideal y complementario con la línea Kant-Schiller-Marcuse, la metodología histórico-sociológica de Antal, la estética socio-semiológica de Mukarovsky, el estructuralismo genético de Golmann

y la sociología de la percepción estética de Boudieu. Al análisis de estas posiciones dedica Alfredo DE PAZ la segunda parte de su libro (20).

DE PAZ califica la actitud artística de MARX, de cierta ambigüedad; se interesa menos por el arte como arte, que ve como una forma de alienación, que por la situación social que lo hace madurar. De Antal dice ser tal vez la figura más representativa de una metodología sociológico-dialéctica de la Historia del Arte (21). para ANTAL, el historiador del arte debe estudiar todas las pinturas y no sólo las más célebres; considerar el cuadro como obra de arte y como documento de su época, y no aprobar o desaprobar determinada obra de arte desde un punto de vista personal, sino comprenderla y explicarla a la luz de sus premisas históricas (22); además los orígenes y la naturaleza de estilos coexistentes sólo pueden comprenderse si se estudia la sociedad en sus distintos estratos o grupos sociales, a partir de sus distintas filosofías y visiones del mundo; es necesario ir más allá de la historia de los estilos y profundizar, como hizo ANTAL para Florencia, en la estructura de la clase y en la historia económico-política de una ciudad y de un contexto social específico. En líneas similares analiza el concepto de ideología figurativa preconizada por HADJINICOLOU; así "La marquesa de la Solana", de Goya, pertenecerá a la ideología figurativa del retrato burgués de finales del siglo XVIII y principios del XIX. También dedica amplio espacio a MUKAROVSKY, analizando los fundamentos semiológicos/semióticos y sociológicos de la obra de arte, en la estética estructuralista. Para GOLDMANN, uno de los primeros pensadores marxistas que en Francia pensó seriamente en la relación Marx-Freud, la finalidad de la estética sociológica es la de poner

en evidencia las relaciones entre la visión del mundo como estructura conceptual construída y la obra como universo formado por seres y cosas. De BOURDIEU cabe resaltar su preocupación por la constatación crítica de las características fundamentales de la percepción estética y artística en un contexto social determinado.

En la tercera parte, Alfredo DE PAZ analiza la práctica social del arte y subraya, de acuerdo con otros autores, los aspectos ideológicos, materiales y técnicos de las actividades artísticas. Toda la cultura contemporánea más avanzada, dice (23), reconoce que el arte es una manera de conocer y que el sistema del arte es un sistema de conocimiento que el hombre puede apreciar en la misma medida que el mundo de la filosofía y de la ciencia.

2.4. ESTUDIO COMPARATIVO.

FRANCASTEL, HAUSER o DE PAZ se han ocupado de la metodología sociológica aplicada a la Historia del Arte, pero así como existen diversas versiones y métodos sobre esta disciplina, también existen diferentes planteamientos y posiciones entre estos autores.

La metodología de HAUSER se identifica con la denominada "Historia o crítica social del arte", de la que también forman parte Antal, Valeriano Bozal ("El lenguaje artístico", 1.970) y la Escuela de Frankfurt (Adorno, Marcuse y otros). Para el autor húngaro el arte es el corolario inmediato de la realidad social, el arte está condicionado socialmente.

FRANCASTEL se inserta en la metodología que relaciona "sociología y estructuralismo", como su discípulo Juan

Gallego o Scheffer.

Alfredo DE PAZ es más ecléctico; quiere hacer emerger el proyecto de una Sociología del Arte fundada en una "pluralidad disciplinaria", ésto es, en el estructuralismo, la teoría social, la antropología cultural, la semiótica, etc., en base a una comprensión dialéctica del arte.

para FRANCASTEL la auténtica "Sociología del Arte" es distinta de lo que HAUSER llamó "Historia social del arte". La primera, dice FRANCASTEL, tiene como meta el análisis de las condiciones de creación de la obra artística y el examen de sus nexos con el medio en que surge. La segunda, el examen de la amplitud de la penetración de las artes en la sociedad contemporánea, y sólo superficialmente hace referencia a las situaciones históricas del pasado. La oposición FRANCASTEL-HAUSER parece evidente. FRANCASTEL dirá que la obra de "Historia social del arte", de HAUSER, descansa sobre un conocimiento primario de la Historia y un conocimiento rudimentario de la estética.

Alfredo DE PAZ sabe valorar, en su justa medida y en su lugar, las aportaciones de HAUSER y de FRANCASTEL. En su obra no se observa ninguna crítica negativa hacia estos autores. Su eclecticismo y su pluridisciplinaridad es evidente. HAUSER en su "Sociología del Arte", obra de plena madurez, evolucionará hasta depurar su perspectiva sociológica, expuesta en su "Historia social de la Literatura y del Arte", de ciertos lastres metafísicos, matizar el método dialéctico y diferenciar entre un marxismo teorético y otro político, en oposición a la unidad ortodoxa de los principios y de la praxis en el sentido de la doctrina promulgada por Marx.

III. CONCLUSION. POSIBILIDADES FUTURAS DE LA METODOLOGIA SOCIOLOGICA APLICADA A LA HISTORIA DEL ARTE. VISION PERSONAL.

La Sociología del Arte, área de estudios de reciente creación, está prácticamente en la infancia, aunque dicho término sea una expresión de moda. Es un campo que está por definir y de lo que se trata es de explorarlo. Salvo algunos intentos más o menos coherentes, aún no se ha aplicado seriamente a la Historia del Arte una metodología sociológica lo suficientemente objetiva, sin apriorismos, como para medir los resultados, pese a que el pensamiento contemporáneo asigna un amplio espacio a la interpretación sociológica de las creaciones culturales.

La legitimidad de una Sociología del Arte es posible. Ciertamente esta metodología tiene, a nuestro juicio, un futuro científico de enormes posibilidades dentro de las interpretaciones de la Historia del Arte. Con toda seguridad, cuando analizamos una obra de arte, gran parte del significado que tiene, en relación con el medio en que surge, se nos escapa. Los hombres del año 2000, por ejemplo, no podrán alcanzar el mismo nivel de comprensión sobre el "Guernica" que los contemporáneos de los hechos y de la situación que quiere representar Picasso. Es necesario conocer el contexto histórico, social y económico de la obra artística.

Todo éllo implica vencer ciertas resistencias, subrayadas por GAUDIBERT (24), que frenan las posibilidades de un enfoque sociológico a los fenómenos artísticos y estéticos: la que acentúa el carácter idealista del arte; la que proviene de ciertos sociólogos que consideran el arte como una actividad secundaria en el ámbito de de la sociedad, y la de los que piensan que el estudio

sociológico del arte puede llegar a suprimir su carácter específico. DUVIGNAUD (25) critica algunas mixtificaciones acerca del arte: la que evoca una esencia del arte; la que se refiere al origen primitivo de las artes; la que sostiene que todo el arte está dominado por la realidad o por la naturaleza; la que relaciona la creación con lo sagrado y con la magia, y la inherente a la situación de las profesiones delirantes en una sociedad industrial en las que las características del arte sufren una mudanza bastante sensible.

Tampoco hay que olvidar que la perspectiva sociológica es una metodología más en el ámbito del estudio de la obra de arte, pese a la gran consideración que el pensamiento de vanguardia concede, como vimos, a la interpretación sociológica del arte y de la cultura. Incluso, otro inconveniente es la diversidad de planteamientos y de opiniones entre los distintos autores acerca de la manera de aplicar la metodología sociológica a la obra de arte. HAUSER observará que la Sociología no está en posesión de la piedra filosofal, pero es más que una de las muchas ciencias particulares. La Sociología del Arte tiene límites indiscutibles pero también grandes posibilidades todavía sin cumplir. A veces, tras la lectura de las obras más representativas se observa cierta ambigüedad por lo que respecta algunos conceptos y, por supuesto, falta de claridad respecto a las pautas metodológicas a seguir; tal vez faltan años de investigación; pero la preocupación por la investigación sociológica, total o parcial, de las obras de arte está ahí. Quiero decir que con todos los inconvenientes y limitaciones de una disciplina que empieza, la Sociología del Arte, y de la cultura en general, parece estar llamada a desempeñar un importante papel en un mundo que, cada vez en mayor medida, está siendo caracteri-

zado por la imagen y el símbolo. Parece pues consistente un análisis de las obras de arte a partir de una perspectiva sociológica.

La Historia del Arte, tal y como se ha venido entendiendo tradicionalmente, proporciona explicaciones insuficientes; así, sobre las diversidades estilísticas existentes en un mismo período de tiempo. ANTAL (26) subraya la inconsistencia interpretativa de explicar los estilos aplicándoles solamente etiquetas y describiendo sus características, y de aclarar la realidad de varios estilos en el mismo periodo, diciendo simplemente que coexisten; es preciso reconocer el significado del desarrollo social y de las mentalidades para comprender la variedad de los estilos y de la evolución estilística.

Pero el carácter histórico-social de la obra de arte no equivale a su reducción sociologista; su comprensión requiere una investigación pluridimensional, que permita estudiar el espacio-tiempo en que nace, las innovaciones que presenta y otros múltiples detalles de la obra de arte.

No se trata de que una sociología mecanicista del arte reemplace a una Historia del Arte, hoy esclerosada, sino de comenzar una investigación donde los objetos estéticos de las civilizaciones se confronten con los conocimientos, con las técnicas y con las acciones. El dominio del arte no se limita a la arquitectura, a la escultura y a la pintura; los hombres se han expresado por medio de muchas actividades que escapan al refrendo del lenguaje y que amplían enormemente el ámbito de una futura Sociología del Arte. Las obras de arte nos ofrecen el más grande conjunto aún no utilizado de documentos

sobre la vida de las sociedades pasadas y actuales. En consecuencia, uno de los fines de nuestra generación debe ser la integración de las fuentes no escritas de la historia de las civilizaciones; por éllo, necesitamos urgentemente un conocimiento metódico de las leyes del pensamiento figurativo.

La Sociología del Arte puede tener un amplio campo de estudio. MORAWSKI (27) distingue varias modalidades, que no siempre es posible separar. En primer lugar, en relación con el medio histórico-social, las instituciones conectadas con los fenómenos literarios; la distribución de las obras de arte; la identidad y los intereses del público; el ambiente social y el prestigio profesional de los artistas; la actitud de las autoridades respecto a los artistas y al público; la influencia del público en la elección de los temas, y las posibilidades comunicativas del arte. También, la génesis y la función del arte; las diversas reacciones ante una misma obra en épocas distintas; el contenido de una obra determinada, la relación entre el proceso creativo y sus múltiples condicionamientos sociales; los procesos de recepción por parte de sus contemporáneos y de la posteridad. Asimismo, el examen de la obra como documento de época, dirigiéndose al contenido y a la forma; la relación entre los elementos psicosociales y materiales específicos de una obra de arte; los aspectos de la realidad que hay que comparar con los correspondientes caracteres de la obra; las orientaciones sociales, políticas, filosóficas, tecnológicas y culturales del período histórico-social al que pertenece la obra artística. Por último, los sistemas semióticos que pueden encontrarse en un mismo contexto espacio-temporal; la obra de arte como evidencia semiológica construída por medio de ciertas reglas y convenciones estéticas.

La Sociología del Arte, por ser una disciplina relativamente reciente, está aún por definir, pero las posibilidades futuras de una metodología sociológica aplicada a la Historia del Arte son evidentes.

IV. NOTAS BIBLIOGRAFICAS.

(1) FRANCASTEL, P.: Sociología del Arte. Madrid, Alianza Emecé, 1.975, p.14.

(2) FRANCASTEL, P.: op. cit., p.12.

(3) FRANCASTEL, P.: op. cit., p.8.

(4) FRANCASTEL, P.: op. cit., pp. 39-40.

(5) FRANCASTEL, P.: op. cit., p.49.

(6) FRANCASTEL, P.: op. cit., pp.98 y 102.

(7) FRANCASTEL, P.: op. cit., p.106.

(8) FRANCASTEL, P.: op. cit., p.155.

(9) FRANCASTEL, P.: op. cit., p.171.

(10) HAUSER, A.: Sociología del Arte. Madrid, Guadarrama/ Punto Omega, 2ª ed., 1982, vol.1, pp.9-12.

(11) HAUSER, A.: Historia social de la Literatura y del Arte. Madrid, Guadarrama/Punto Omega, 17 ed., 1982.

(12) HAUSER, A.: Sociología del Arte, op. cit., p.16.

(13) HAUSER, A.: Sociología del Arte, op. cit., p.37.

(14) HAUSER, A.: Sociología del Arte, op. cit., p.61.

(15) HAUSER, A.: Sociología del Arte, op. cit., p.104.

(16) HAUSER, A.: Sociología del Arte, op. cit., p.161.

(17) HAUSER, A.: Sociología del Arte, op. cit., p.189.

(18) DE PAZ, A.: La crítica social del arte. Barcelona Gustavo Gili, 1.979, pp.177-223.

(19) DE PAZ, A.: op. cit., p.22.

(20) DE PAZ, A.: op. cit., pp.27-140.

(21) DE PAZ, A.: op. cit., p.50.

(22) DE PAZ, A.: op. cit., p.51.

(23) DE PAZ, A.: op. cit., pp.172-173.

(24) DE PAZ, A.: op. cit., pp.14-18.

(25) DE PAZ, A.: op. cit., pp.18-22.

(26) DE PAZ, A.: op. cit., p.53.

(27) DE PAZ, A.: op. cit., pp.180-181.

V. BIBLIOGRAFIA.

Francastel, Pierre. "SOCIOLOGIA DEL ARTE". Madrid, Alianza Emecé, 1.975.

Hauser, Arnold. "SOCIOLOGIA DEL ARTE". Madrid. Guadarrama, 1.982, 2ª ed. 5 vols:

1. "Fundamentos de la Sociología del Arte".
2. "Arte y clases sociales".
3. "Dialéctica de lo estético".
4. "Sociología del público".
5. "¿Estamos ante el fin del arte?"

Hauser, Arnold. "HISTORIA SOCIAL DE LA LITERATURA Y DEL ARTE". Madrid, Guadarrama, 1.982, 17ª ed., 3 vols.

De Paz, Alfredo. "LA CRITICA SOCIAL DEL ARTE". Barcelona,/ Gustavo Gili, 1.979.

"LA EDUCACION PERMANENTE EN EL CONSEJO DE EUROPA"

Ricardo Marín Ibáñez

I. EL CONSEJO DE COOPERACION CULTURAL DEL CONSEJO DE EUROPA.

El Consejo de Europa fue creado en 1.949. Los diez estados fundadores han pasado a ser 22 en la actualidad, todos los de la Europa occidental: Alemania Federal, Austria, Bélgica, Chipre, Dinamarca, España, Finlandia, Francia, Gran Bretaña, Grecia, Holanda, Irlanda, Islandia, Italia, Luxemburgo, Malta, Noruega, Portugal, Santa Sede, Suecia, Suiza y Turquía. Su objetivo es "realizar la unión más estrecha entre sus miembros para salvaguardar y promover los ideales y los principios que son su patrimonio común y favorecer su progreso económico y social".

En el seno del Consejo de Europa, en 1.962, se estableció el Consejo de Cooperación Cultural (CCC) que se encarga de la política cultural y de la educación. Está integrado por tres comités permanentes de altos funcionarios responsables de la:

- Enseñanza superior e investigación .
- Enseñanza general y técnica (todos los niveles no incluídos en el anterior).
- Educación extraescolar.

Su objetivo es que cada Estado se aproveche de las experiencias de los demás en planificación, estructura, programas y métodos de enseñanza.

Desde 1.963 la colección del CCC "La educación en Europa" difunde una información de singular interés.

II. ADOPCION DE LA EDUCACION PERMANENTE.

En 1.970 el Consejo de Europa, publicaba la obra "Educatión Permanente"* que recogía 16 estudios de los autores más representativos sobre este tema y como/

contribución al "Año internacional de la educación" (1.970) de las Naciones Unidas. Fue la primera publicación del CCC para precisar y desarrollar la idea de la Educación Permanente.

Los siguientes textos tomados de la Introducción de esta obra, son reveladores. "Después de cuatro años de tentativas con objeto de acelerar la armonización y la adaptación de los sistemas educativos tradicionales de los países miembros (1.962-66), poco a poco se ha hecho evidente la necesidad de un concepto global y fundamentalmente nuevo, de un modelo que integre toda la educación, capaz de responder las necesidades crecientes y progresivamente diversificadas de cada individuo, joven o viejo, de la nueva sociedad europea".

A lo largo del primer cuatrienio del CCC se han realizado "esfuerzos constantes con objeto de establecer un concepto general sobre el cual pudiera fundarse la educación de la Europa de mañana y que constituiría la base de un programa concentrado, coherente y prospectivo, cuyo objetivo a largo plazo es la realización en los diferentes contextos nacionales, de esta educación nueva". "La introducción del tema general de la Educación Permanente en el debate sobre la política general del CCC, en 1.966, ha significado un giro en la historia de la política educativa en el marco del Consejo de Europa".

"En los cuatro años siguientes (1.966-70) el nuevo concepto ha ido tomando forma gradualmente y finalmente ha encontrado una gran aceptación".

---

* Para simplificar, en las citas referentes a esta obra, sólo consignamos la página.

Sin embargo se reconoce que, pese a esta aceptación generalizada del concepto de Educación Permanente, todavía se ha hecho poco en los países miembros para ponerlo/ en práctica; objetivo que será, según todos los indicios, una de las principales preocupaciones del Consejo de Cooperación Cultural en los años venideros".

En 1.973 el CCC publicaba la obra "Education permanente. Principes de Base" *que pretendía clarificar el concepto y establecer las estrategias necesarias para su instauración en el ámbito europeo. En realidad se trata de un resumen de la obra "Education permanente" cuyas líneas fundamentales exponemos en los apartados siguientes.

Las dos obras tuvieron como material de base estudios de relevantes personalidades europeas en el campo de la educación, que están a disposición de los interesados en el tema, en el Consejo de Europa. He aquí la lista de estos trabajos:

BLACKSTONE, Tessa: "La educación preescolar en Europa". (Reino Unido).

BONACINA, Franco: "Motivaciones sociológicas y perspectivas culturales de la educación permanente". (Italia).

CAPELLE, Jaen: "Evolución de la Educación Permanente". (Francia).

CROS, Louis: "El impacto sobre la escuela de las innovaciones extraescolares". (Francia).

EIDE, Kjel:: "Organización y financiación de la educación post-profesional". (Noruega).

FRESE, H.H.: "La Educación Permanente, una estrategia de acción social". (Holanda).

JANNE, Henri: "La Educación permanente factor de mutación".

---

* Las citas referentes a esta obra indican los apartados. (p. ej.: 5.7.3)

(Bélgica).

JOCHER, Herbert.: "La forma futura de la Educación Permanente". (Consejo de Europa).

LANTERI-LAURA, Georges: "Investigaciones psicosociológicas sobre las fases y los caminos de maduración intelectual y de necesidad del conocimiento". (Francia).

LARSSON, Ulf: "La educación recurrente". (Suecia).

MOLES; A. y MULLER, F.: "Motivaciones adultas para la estructuración del pensamiento". (Francia).

RASMUSSEN, Werner: "La noción de Educación Permanente y su aplicación". (Dinamarca).

SIMPSON, J.A.: "La Educación Permanente y el desarrollo comunitario". (Reino Unido).

SCHWARTZ, Bertrand: "Reflexiones prospectivas sobre la Educación Permanente" y "La educación continua de adultos". (Francia).

TIETGENS, Hans: "Reestructuración de la educación". (Alemania Federal).

III. DELIMITACION DE LA EDUCACION PERMANENTE.

El adjetivo "permanente", lo que realmente quiere significar es que en lugar de acumular toda la formación en el período escolar, se escalona de un modo eficaz a lo largo de toda la vida. (5.5.10).

Se trata de organizar un sistema que integre la educación escolar, postescolar y extraescolar en estas últimas alternando trabajo y estudio. Lo decisivo es alcanzar la unión del proceso educativo (4.2.3.) Trabajo estudio y ocio no están separados completamente.

Es el estudio el momento capital y el que da sentido a trabajo y ocio. Debe haber coordinación entre los establecimientos educativos, coherencia entre los contenidos

de la educación y continuidad en las posibilidades educativas (4.2.4.).

A. Moles y F. Muller ofrecen la siguiente definición "Principio organizador de toda la educación. Implica un sistema completo, coherente, integrado que ofrece los medios adecuados para responder a las aspiraciones de orden educativo y cultural de cada individuo, de acuerdo a sus facultades. Su función es permitir que todos desarrollen su personalidad durante toda su vida mediante el trabajo o las actividades en el tiempo de ocio. Está determinada igualmente por las responsabilidades que cada individuo tiene frente a la sociedad". (178-9).

Werner Rasmussen la delimita así: "El término Educación Permanente utilizado aquí es una noción nueva que engloba el conjunto de la educación repartida en etapas y períodos apropiados a lo largo de toda la vida de una persona, teniendo en cuenta, la evolución permanente de las capacidades, motivaciones y aspiraciones, que varían según la edad y el ambiente en que el individuo está colocado en los diferentes períodos de su vida.

En el presente trabajo, la noción de educación se concibe en su sentido más amplio. Comprende la educación dispensada en las instituciones pedagógicas de todas las categorías tales como escuelas maternales, primarias y secundarias. Comprende igualmente la educación extraescolar, como la enseñanza por radio, televisión y por correspondencia. Debería igualmente englobar el aprendizaje y otros tipos de formación donde el alumno está colocado en situaciones de trabajo real para aprender un oficio o una profesión.

Para evitar interpretaciones triviales, vagas o

erróneas, no engloba sin embargo las visitas a los teatros, cines, la conversación u otras diversiones, aunque pueden tener con frecuencia un valor pedagógico tan grande para el individuo como la experiencia escolar". (449).

IV. EL DERECHO A LA EDUCACION PERMANENTE.

Todos parecen estar de acuerdo en el derecho a la educación permanente. El problema surge a la hora de determinar en qué consiste, quién debe de hacer complir ese derecho y si va acompañado del deber de educarse.

En cuanto al público a quien concierne, hay coincidencia general en reconocer que nadie puede ser excluído, al menos en principio y en teoría, de recibir esa educación permanente. Todos deben gozar de las oportunidades para educarse, pero nadie ha pretendido que todos estén, toda la vida, insertos en el sistema educativo. Es un derecho cuyo ejercicio es discontinuo cuando se abandona el sistema educativo formal. K. Eide habla de un determinado número de horas que cada cual irá aprovechando según sus deseos y necesidades. A título de hipótesis B. Schwartz propone unas 660 horas, a lo largo de toda la vida. Supone que un 10% de la población adulta en cualquier momento, estaría comprometida de hecho en la educación permanente.

Lo cierto es que por el momento afecta a pocos beneficiarios y no a los que más lo necesitan. Lo importante es que todos sepan esta traumática impresión de algo definitivo cuando se abandona el sistema educativo, lo que impulsa a continuar en él aún sin interés ni claras perspectivas formativas, pues se quiere evitar "perder el tren". Se piensa que hay que pertrecharse, de una vez y para toda la vida, y que la única esperanza de lograr una segura promoción es continuar adelante en

los cursos regulares. Porque de hecho la vuelta está llena de dificultades, no está prevista e implica un retroceso a los hábitos escolares juveniles, hacia los que muchos sienten un rechazo psicológico y sociológico a veces insuperable.

De hecho la minoría que tiene deseos de actualizarse suele ser la mejor preparada. Dejar a la inciativa personal la educación permanente nos llevará como hasta ahora, a que ese derecho quede sin ejercicio en la inmensa mayoría. Las motivaciones hacia la cultura son más limitadas de lo que una visión optimista hacía prever.

La consecuencia pudiera ser: ¿habrá que declarar obligatoria la Educación permanente? Nadie afirma ésto. En primer lugar, por razones de eficacia. La obligatoriedad llevaría al rechazo (4.6.4.). Sin embargo entre los administradores y el profesorado, es muy frecuente, en todo el mundo, que aparezcan algunas claúsulas que, al menos en teoría entre los requisitos profesionales, periódicas actualizaciones. Lo frecuente es que los colectivos implicados en la enseñanza, lo consideren como un derecho que el Estado tiene obligación de atender. Hay momentos propicios para los nuevos aprendizajes, como pasar a otra profesión, las adaptaciones, ascensos y cambio de puesto de trabajo en la misma empresa. En el ejército, en grandes empresas y en el profesorado, se exigen y normalmente hay que probar, que se está al día, a través de concursos y pruebas como condición de ascenso o sencillamente para cambiar de puesto.

Hay factores condicionantes de la demanda de educación permanente, que limitan la realización del derecho a élla. De hecho participan más hombres que mujeres, más

más en la ciudad que en el campo, más los que trabajan en el sector terciario que los del secundario y éstos más que los dedicados a actividades agrícola-ganaderas.

Por éllo se habla de un reclutamiento activo, es decir que se recurre a estímulos, premios y cuanto incite a inscribirse en los cursos de perfeccionamiento.

V. CONSIDERACION PROSPECTIVA

Es frecuente contemplar la educación permanente como todavía por hacer, B. Schwartz declara: "Hemos preferido un enfoque prospectivo, fijando la atención en el porvenir de la educación permanente, imaginándola a partir del porvenir y no del presente. Por otra parte no hay presente en la educación permanente" (49) y J. Capelle asegura que "la educación permanente está en trance de constituirse en un movimiento irreversible". (408). Por éllo el enfoque más adeucado a finales de la década de los años 60, era el prospectivo. Se trataba más que de hacer el recuento de cuanto había, que sin duda no era poco, de remodelar la educación del futuro bajo el principio de la educación permanente.

Pero no es de un ideal soñado e incierto. Se asegura que es la configuración que adquirirá toda la educación. H. Janne está convencido de que "En sus comienzos, en el siglo XIX, la campaña por la enseñanza obligatoria parecía revolucionaria y utópica. La que se inicia ahora para realizar la "educación permanente", con todas sus implicaciones, puede revestir también aspectos futuristas. Aunque futurista ´es también futurible´y la prospectiva puede mostrarnos por qué etapas y con qué condiciones puede realizarse". (45-6).

VI. INTEGRACION DE TODOS LOS SECTORES EDUCATIVOS.

En este rasgo coinciden todos los tratadistas del tema. Se ha superado la consideración parcial de identificar la educación permanente en la postescolar o la de adultos. Todos afirman que comprende todos los sectores educativos, tanto la educación formal, entendiendo por tal la del sistema educativo regular, como las enseñanzas posteriores.

No sólo hay que integrar los niveles educativos primero, secundario y superior, con las enseñanzas posteriores. También contempla la educación preescolar como una pieza fundamental, así lo subraya Tesse Blackstone. Y no se trata de una mera suma oposición. Esta consideración unitaria obliga a una reconsideración total y global para establecer una coherencia y una continuidad entre todos los niveles y sectores educativos. Esta sencilla afirmación trae múltiples consecuencias en el orden teórico y en el práctico. La primera es que no se pueden considerar los tres niveles tradicionales como los integrantes exclusivos del sistema educativo.

Hay que distribuir los recursos financieros personales y materiales entre todos los momentos de la educación (5.5.11) dejando de considerar como exclusiva responsabilidad de Estado la educación infantil y juvenil. Pero además obligará a remodelar la propia estructura, los objetivos, los contenidos y el sentido de la educación, como un todo armónico. Con éllo se terminaría con la angustia de los que diseñan los currículos, pues temen que lo no aprendido en los años escolares se dé por perdido definitivamente. Si no hay oportunidades educativas posteriores, es lógico incluir todo cuanto se estima imprescindible para la eficaz inserción en sociedad, con el invitable riesgo del enciclopedismo, pues se quiere transmitir

todo lo que se pueda necesitar en el futuro, pero como no sabemos cuales serán sus necesidades básicas para la profesión o la participación social hay el peligro de que se le quiera atiborrar de conocimientos, de los cuales inevitablemente serán inútiles.

Si cada cual tiene abierta la posibilidad de retomar las enseñanzas en la medida y modo que necesite, no hay por qué acumularlas en el período correspondiente a las enseñanzas regulares. Pero además habrá que destacar en éstas cuanto pueda facilitar los aprendizajes posteiores. Lo importante es adquirir los instrumentos que permitan continuar los estudios y ponerse al día según lo demandan los nuevos hallazgos y situaciones. El ejemplo ´más claro/ son los lenguajes, la riqueza y precisión de vocabulario, las técnicas operatorias y los hábitos más generales. Los datos, los hechos, las informaciones puntuales, transitorias, tienen un valor mucho más limitado y de éllos habrá que descargar al máximo los programas. Enseñar a explotar las fuentes de información, dar el sentido crítico de su valor, puede suplir cumplidamente las informaciones incluídas en los programas escolares. La educación permanente obligará a diseños más ambiciosos, flexibles y globalizantes, bajo su perspectiva cobra nuevo sentido la manida afirmación de que la educación es una a lo largo de toda la vida. Para Hans Tietgens "no basta proglongar la duración de la enseñanza y conceder más importancia a la educación de adultos. Tampoco basta hacer nuestro sistema escolar más permeable. Se trata más bien, de reestructurar el sistema de educación en su conjunto". (331).

VII. EL IMPACTO EN EL PROFESORADO.

¿Qué tipo de profesorado reclama la educación permanen-

te? Centramos el problema en lo que pudiéramos designar como la educación postescolar, es decir la realizada cuando el alumno sobrepasó la edad reglamentaria establecida para los tres niveles educativos, que desembocan en los títulos regulares de carácter nacional. La educación permanente potenciará algunos roles del docente. Más que la función de transmitir conocimientos, de detentador único del saber, de "sabelotodo", desempeñará un papel más modesto de consejero de sus dudas, de ayudar a encontrar e interpretar las fuentes de información, que será tanto el material didáctico audiovisual escolar como el de origen extraescolar. Su tarea es de orientador para que cada cual seleccione entre múltiples fuentes de información, los mensajes más adecuados a sus necesidades; de motivador para sostener al alumno en los momentos difíciles en que la voluntad decae por los sacrificios que conlleva el aprendizaje cuando los compromisos profesionales, familiares y sociales, dejan poco tiempo libre: de facilitador del estudio; de líder del grupo, de colaborador que ayuda a entender las informaciones del medio; de medidador entre su situación y la deseada; de guía que reduce los obstáculos en la consecución de las metas trazadas. Todo éllo obliga a reconsiderar el papel tradicional del docente ante sus alumnos. Los adultos vienen con una carga de experiencias que no puede desdeñarse, más aún que debe integrarse en la programación de las actividades, tanto en la motivación como a la hora de seleccionar y explotar los recursos, y diseñar las situaciones de aprendizaje más adecuadas.

Además el profesor no sólo actuará en el centro de enseñanza sino, que además será un animador social. Necesita ir a buscar su alumnado, tal vez no motivado, o no suficientemente, e incitar a los que más lo necesitan.

Ha de convertir la escuela en centro de difusión de mensajes, en estímulo revitalizador cultural del medio. En ocasiones habrá de convertirse en cooperador, partícipe e impulsor del desarrollo comunitario. Su papel está tanto dentro de la escuela como fuera. Hay que "formar a los profesores para el rol social. Hacer de éllos monitores o animadores". (4.7.14).

Esta concepción del profesor de educación permanente trae consecuencias inmediatas. Algunos llegan a rechazar la existencia de un cuerpo dedicado a esta función, por el riesgo de establecer una rígida estructura profesional, que sería incapaz o lo sería malamente, de responder a una demanda tan variada e imprevisible como la de educación permanente de toda la población.

Los más afirman que hay que establecer una colaboración entre los profesores y todo tipo de profesionales quienes pueden aportar su experiencia insustituible. La coordinación con especialistas venidos de los más variados campos y de las más distintas situaciones laborales, parece necesaria. Hay que aprovechar las posibilidades de cada cual. De algún modo todos pueden convertirse en enseñantes y en alumnos (5.3.6.). Cada cual entrega cuanto sabe y recibe lo que necesita. Ni siquiera están excluídas las personas ya jubiladas, que pueden hacer contribuciones de gran valor. Junto a un posible equipo permanente hay que contar con profesores ocasionales venidos de todos los ámbitos laborales.

VIII. POR QUE LA SOCIEDAD RECLAMA LA INSTAURACION DE LA EDUCACION PERMANENTE.

Las razones que han movido a demandar la educación permanente desde el ángulo son múltiples. He aquí las

principales destacadas por los autores que comentamos. La primera, la más genérica, la más frecuentemente inovada es la del cambio. En la década de los 60 era una palabra mágica, considerada no ya como un hecho, sino como un ideal, justificado por sí mismo, independientemente de los valores que pueda aportar o de los que pueda destruir. Actitud que suscitaría no tan encendido y universal entusiasmo en el decenio siguiente.

En cualquier caso el cambio reclama una preparación diferente a la exigida por épocas más estáticas. Es difícil encontrar período alguno en el que no haya habido cambios. Se trata pues de su número, intensidad y rapidez. Janne asegura que se puede hablar de cambio cuando es claramente perceptible a nivel de los coétaneos, entre diferentes generaciones (18) y cuando sus diferencias tienen el carácter de máximo distanciamiento y aún ruptura. Hecho que parece aplicable a nuestra época. Otros indicadores permiten calificar nuestro tiempo de cambio radical. Las nuevas generaciones desdeñan insertarse en las profesiones de sus padres a pesar de que ésto facilita su entrada en el mundo laboral, garantiza mejores niveles de empleo y más segura promoción. Esta ruptura profesional ha sido bien constatada en algunos países. En una encuesta realizada en Sucecia, los jóvenes que seguían la misma profesión que los padres sólo alcanzaba el 11% de la población rural y el 6% de la urbana. Aún dentro de la profesión elegida, el cambio afectó al 42% entre los 20 y los 28 años. A los 20 años de estar inserto en la vida activa sólo un tercio seguía en la misma profesión.

El cambio no es tan universalmente aceptado como se proclama. Hay una innata resistencia a perder lo que se posee, a los esfuerzos que reclama toda nueva situación,

al miedo a lo no experimentado. La sabiduría popular ha concretado esta actitud en el refrán: "más vale malo conocido que bueno por conocer". En muchas ocasiones el cambio inevitable es más sufrido que querido.

Las transformaciones aceleradas en intensidad, rapidez, y cantidad en todas las áreas culturales, amenazan desbordarnos y convertirnos en víctimas que en dominadores, pues no hay tiempo ni preparación para obtener sus ventajas y por otra parte la resistencia que frena innovaciones valiosas, todo obliga a planificar el cambio. Para que no nos aplaste lo nuevo, no debemos limitarnos a constatar su oleaje incontenible. No podemos ser pasivos espectadores, arrastrados por él, a veces sin comprenderlo. Necesitamos anticipar el futuro, y establecer los pasos y estrategias para alcanzarlo, arrancando de las fuerzas que dinamizan y transforman el presente. El cambio debe ser previsto, dominado, para que no sea elemento destructor en lugar de progreso, el cual implica paso hacia situaciones mejores y éstas no vienen de un modo fatal, necesario, impremediatadamente y sin el concurso de mentes lúcidas. la educación permanente es una de las piezas de esa planificación del futuro. Otras de las razones alegadas es la distancia cultural entre las generaciones. El desequilibrio entre jóvenes y sus mayores es patente. Las más recientes vienen mejor pertrechadas. Basta un solo indicador, el de los años de escolaridad o años de "insolación escolar" como se designa en ocasiones. En líneas generales puede afirmarse que desde los años treinta hasta la actualidad cada decenio ha venido aumentándose un año de escolaridad real.

K. Eide, referido a Noruega ofrece una "ilustración de esta tendencia en el número de años de escolaridad

de los que se incorporan al mercado de trabajo. Las cifras son las siguientes:

1.930	7'5 años.
1.940	8 "
1.950	9 "
1.960	10 "
1.970	11'5 "

Prolongando esta tendencia se puede prever dentro de 20 años una media de 14 años de escolaridad". (142-3).

Las proporciones de analfabetos se acumulan a partir de los 55 años. Ese desequilibrio generacional en épocas estables no es demasiado grave. Cada cual permanece en la profesión en que se inició y como los requirimientos laborales no varían mucho, así continúan hasta la jubilación. El panorama es diverso en una situación donde la movilidad económica obliga a mudar de profesión. Sobre todo en las del sector terciario y en muchas del secundario, la preparación cultural es -con motivo o no- más exigente/ En la dura competencia por los nuevos puestos las generaciones mayores se presentan con menor bagaje cultural y tienen escasas posibilidades de triunfar. Otras veces las innovaciones tecnológicas obligan a reconversiones internas y actualizaciones, para las que se requieren estudios y una formación de la que en su día no dispusieron los mayores. En el reparto de los bienes de la cultura las generaciones gozan en razón inversa a su edad. Y ese magno problema generacional sólo puede ser subsanado con un diseño de educación permanente que atienda a una población que dejó las aulas muchos años atrás, si es que las frecuentó alguna vez. El sistema educativo no debe quedar sólo para jóvenes (431).

Incluso cuando se ha recibido una formación al más

alto nivel, pronto se encuentra sobrepasada por insuficiente. En algunos campos la situación es tan grave y urgente que los títulos profesionales tienen una validez de tiempo limitado. Concretamente el Institute de Techniques Nucleaires de Saclay (Francia) expide sólo títulos con la condición de que cada cinco años los beneficiarios seguirán cursos de reciclaje que figurarán en el título original como prueba de la necesaria actualización y la garantía de eficacia profesional del Instituto. El envejecimiento de la fuerza laboral y la pérdida de no pocas de sus virtualidades por desfase con las nuevas exigencias ocupacionales obligan a actualizaciones, reconversiones, adopciones y capacitaciones que deben ser contempladas de un modo global, sistemático, en la educación permanente.

Otro motivo alegado reiteradamente es la distancia entre el conocimiento disponible y el que puede enseñarse. Aún centrándonos en el momento presente no habría manera de impartir, ni siquiera al más alto nivel cuanto se produce en los diferentes campos culturales. Sería ingenúo pensar que todo ese rico acervo ha de ser distribuido hasta los 14 años, en que concluye la enseñanza obligatoria. Ni siquiera con una prolongación de algún año más el problema tendría solución. Por otra parte las exigencias del sujeto son tan múltiples e imprevisibles, que no hay más remedio que responder a la demanda concreta en el momento en que se produzca, sobre todo cuando se trata de necesidades generalizadas. Por ejemplo el trasvase del sector primario al secundario, que en la década de los sesenta afectó a millones de personas, obligó a improvisar enseñanzas por los más variados cauces, ni suficientes ni adecuados, que debieron contemplarse bajo una óptica de educación permanente. El problema se agrava en épocas de crisis donde las empresas que desaparecen se cuentan

por millares. No hay más remedio que adquirir el acervo cultural necesario para superar las duras condiciones.

Ponerse al día es una exigencia de todo profesional y de un modo especial en los del nivel superior, no sólo por la imposibilidad de incluir en el sistema educativo lo más sustantivo de la cultura, lo que necesitaremos para un diálogo vivo, fecundo, eficaz, con el medio, sino además para recoger lo más válido de las nuevas y constantes aportaciones, muchas veces imprevisibles.

La educación permanente debe facilitar a quien lo necesite, los avances culturales que se producen tras su paso por las aulas, que normalmente son los más sustantivos, urgentes e inaplazables.

Hay un principio que se ha reiterado hasta la saciedad especialmente en la década anterior a la redacción del libro "*Educación Permanente*" del *Consejo de Europa*. Se trata del principio de igualdad de oportunidades. En nuestro caso concreto de igualdad de oportunidades culturales y educativas.

Las desigualdades se constatan por todas partes. Los factores de desequilibrio son múltiples y han sido estudiados abundosamente. Lo cual no significa que no haya polémicas. Los factores que contribuyen a este desequilibrio son múltiples: la clase social ha sido posiblemente el más reiteradamente constatado. Hay que separar numerosos factores tales como el nivel económico, el educativo, la profesión, el prestigio social o político, el sexo, (las mujeres han gozado de menos oportunidades que los hombres), el hábitat (las zonas rurales están más desatendidas que las urbanas), la edad (los más viejos

tuvieron menos posibilidades). El sistema educativo se ha propuesto ser un factor de igualación, en primer lugar con una escolaridad básica prolongada, con una educación preescolar que nivele desigualdades sociofamiliares, y con un sistema de becas y ayudas que permita estudiar a los que por motivos económicos no podían sobrepasar la escolaridad obligatoria. Pero ésto no basta sigue vigente el desafío: hay que diseñar un modelo educativo que supere esas desigualdades que no han podido compen - sar, al menos en la medida en que se esperaba, las enseñanzas regulares del sistema educativo. Los rendimientos han sido superiores en la escuela para los que arrancaban de situaciones mejores hasta el punto de que algunos han asegurado que la escuela más que factor de igualación social, lo es de reproducción. Cada cual tiene rendimientos académicos y cursa el nivel y la modalidad de estudios, de acuerdo a la situación social inicial; más que elemento de igualación y promoción lo es de perpetuación de desigualdades y aún para algunos las aumenta. La escuela está hecha, dadas sus exigencias, sus valores y hasta por el lenguaje que maneja, para la subcultura de las clases acomodadas y no hace sino rechazar, eliminar o al menos frenar y colocar en desventaja a los que no la comparten.

La educación permanente ha de estar abierta a todos, en cualquier momento, intentado responder a sus necesidades. No puede cerrar la puerta a nadie, ha de adaptarse a todos y ofrecer nuevos horizontes para el cumplimiento de este principio de igualdad de oportunidades tan universalmente proclamando y apasionadamente defendido como insuficientemente cumplido.

VIII. A) EL COSTE-BENEFICIO.

Indudablemente la educación permanente implica unos

costes adicionales ya que actualmente los presupuestos estatales y los familiares están enfocados hacia la educación normal destinada a jóvenes y adultos. El problema es quién debe pagar estas enseñanzas. Es un sentir generalizado que por una parte, la educación es un servicio como los sanitarios de los que cada uno puede disponer cuando lo necesite, lo que no implica que el estado deba ser el único responsable, ni financiarlos en su totalidad (449). Por el momento no hay posibilidad de responder a toda la demanda. Innumerables instituciones están intentando satisfacer esta necesidad de una manera desconexionada. En época de crisis económica se impone una racionalización en el empleo de los recursos, lo cual implica obtener el máximo rendimiento de los disponibles, coordinar los que ya funcionan y allegar nuevas fuentes de financiaciación (19). Lo que resulta evidente es que por el momento están siendo infrautilizados muchos recursos de los que dispone la sociedad y el estado (418). Al estudiar el coste-beneficio de la educación permanente no hay que descuidar los costes indirectos, tanto por el lucro cesante de otras ocupaciones productivas que dejan de realizarse, cuanto por los costes psicológicos en cuanto que implican la renuncia a otras actividades familiares, convivenciales y del tiempo libre, entre las que tiene que decidir el sujeto cuando se resuelve a emprender alguna tarea formativa.

B) ¿DESARROLLAR O REDUCIR LA ESCOLARIDAD OBLIGATORIA?

Algunos piensan que para establecer una base firme que permita un amplio desarrollo de las enseñanzas para el resto de la existencia, es conveniente ampliar la enseñanza obligatoria. Franco Bonacina plantea la necesidad de que en esta obligatoriedad esté incluída la enseñanza preescolar, que según él comenzaría a los tres años,

más la formación profesional (467). Algunos piensan que debe declararse obligatoria toda la enseñanza hasta lo que ahora se viene comprendiendo como niveles secundarios, es decir, hasta los 18 años (307).

Sin embargo, es más frecuente que se hable de reducir la escolaridad obligatoria (428). No es conveniente alargar la (51) pues sus consecuencias son negativas (143). Prolongar innecesariamente los comportamientos infantiles puede ser un freno para el desarrollo madurativo (40). Dilatar el ingreso en el trabajo para muchos resulta contraproducente (100). El compromiso con las responsabilidades que implica la vida activa, tiene un gran valor formativo, en tanto que el estudio, si se emprende sin vocación, fomenta actitudes de rechazo, de no compromiso social, de estimar que cualquier comportamiento es lícito y válido porque no hay un contraste social para las actitudes equivocadas y para los errores cometidos. Reducir el programa es otra de las propuestas (460). Si se piensa que toda la base cultural tiene que ser adquirida en las enseñanzas formales habrá que dilatarla, a intentar incluir cuanto puede necesitarse a lo largo de toda la vida. Pero ésto es una utopía. Los nuevos conocimientos obligarán a nuevos aprendizajes y no pocos de los vigentes en el momento de pisar las aulas, quedarán pronto pretéritos y habrá que sustituirlos por otros que en ese momento eran imprevisibles. Lo interesante pues, es planificar un reparto óptimo de la educación a lo largo de toda la vida (452).

IX. EL ESTILO DE LA EDUCACION PERMANENTE.

Aunque la educación permanente en su sentido amplio comprende también las enseñanzas regulares establecidas legalmente, en su sentido más restringido se refiere

sólo a las que se irán recibiendo una vez concluído ese período, cuando cada cual va pertrechado con los títulos correspondientes de nivel primario, medio o superior y se decide a comprometerse en la vida laboral. En este sentido restringido el primer rasgo que caracteriza a la educación permanente es su carácter libre. Cada cual elige el área que prefiere y le dedica el tiempo y los recursos que le parece conveniente, dentro del que dispone, y la programa y realiza a su gusto (172). Aquí no cabe la actitud pasiva que se da tantas veces en la escuela, donde el individuo va, o porque le mandan sus padres durante la escolaridad obligatoria, o porque no tiene otra opción, especialmente en estos momentos de grave desempleo. La educación permanente demanda una actitud activa (133), un esfuerzo personal, un compromiso decidi - do.

La educación permanente implica ampliar el ámbito de las posibilidades culturales y para éllo nada mejor que el cultivo de los lenguajes (414) verbal, matemático, plástico, musical o dinámicocorporal. Especialmente los dos primeros. El aprendizaje del idioma extranjero nos abre las puertas de todas las informaciones que vengan en esa lengua. Sin el lenguaje matemático, ya no sólo las materias de las ciencias naturales, sino también de las humanas, y aún la mayor parte de los mensajes y actividades de la vida cotidiana nos están vedados.

En estos conocimientos que permiten la adquisición de otros muchos y que por éllo vienen a designarse como instrumentales, están comprendidos también los métodos más que los contenidos concretos, generalmente las grandes ideas y teorías que permiten iluminar una gran cantidad de hechos y fenómenos; los conceptos gracias a los cuales

podemos comprender y expresar la realidad y sin los cuales nuestro contacto y relación con los hechos se reduce a elementos superficiales y opiniones escasamente fundamentadas.

A. Moles y F. Muller dicen que la Educación Permanente, debe tener un carácter estructurante. Frente a la cultura enciclopédica lo importante es lograr cabezas bien hechas, no bien llenas. Por pensamiento estructurante entienden estos autores el cultivo de la lógica, con sus clásicos momentos de: definir, dividir y demostrar. Más que la cantidad de culturemas aprendidos importa descubrir sus relaciones (162). Lo fundamental es lograr conceptos claros, juicios acertados, raciocinios concluyentes, en definitiva que el pensamiento señoree esa ingente cantidad de materiales que nos ofrecen la sociedad y los medios de comunicación social.

La educación permanente juega un importante papel frente a los "mass media". Estos presentan una cultura en mosaico, dispersa una auténtica "macedonia cultural" (381) una información "balkanizada" (142). Sin duda estos medios han logrado en cierto modo una democratización de la cultura o al menos de la información, han conseguido difundir masivamente no pocas oportunidades culturales. Con su propagación ilimitada rompen las barreras del tiempo y del espacio. Hay una oferta de mensajes que llegan donde cada cual se encuentra sin esperar a que sean aprendidos en los círculos cerrados de las instituciones culturales. Una de las actitudes más seguidas es la de rechazarlos, negar su valor, huir de su contacto y su contagio. Pero sería inútil renegar de un instrumento que está configurando, al menos parcialmente, la mentalidad de las nuevas generaciones, expuestas a su influjo

más horas que al sistema escolar y por supuesto con superior capacidad de fascinación. Los "medios son una ventana abierta a todo el mundo de un modo permanente. No se puede desconocer que sus valores -y naturalmente sus antivalores- están con frecuencia en contradicción con los que pretende suscitar la familia y la escuela. La propaganda, la manipulación, la mera explotación comercial azuzando bajo instintos y el lado menos noble de la condición humana, se dan con asombrosa frecuencia. Mas sin desconocer ésto, no puede negarse el interés de acercar la noticia y el comentario, el hecho y la interpretación, a los lugares más recónditos, en los momentos de menor tensión y en las condiciones más insospechadas. Se trata de no ser pasivos receptores, de tomar una posición crítica, que cribe lo valioso de lo menos válido y aún de lo/ antivalioso. Tenemos que seleccionar, en actitud activa, la ganga del metal precioso, y aprovechar sus indudables virtualidades (59).

X. EDUCACION PERMANENTE Y TRABAJO.

Si nos centramos en la parte más típica de la educación permanente, la postescolar, el rasgo más destacado quizá sea el de simultanear estudio y trabajo. Según una consideración generalizada, primero se estudia, y luego se trabaja. Posteriormente vendrá el retiro donde el ocio impera.

Esta concepción sería hoy difícilmente sostenible. Pasada la edad de escolaridad obligatoria, trabajo y estudio empiezan a desdibujar sus fronteras, y la jubilación no es razón suprema para cortar con todo tipo de aprendizaje. Ya van siendo pocas las profesiones que no obliguen a ponerse al día en las novedades que sin cesar aparecen.

Pero no se trata sólo de una cuestión laboral. Esta simultaneidad de trabajo y estudio da una nueva configura-

ción a la educación permanente. El ejercicio profesional obliga a seleccionar los conocimientos de inmediata aplicación. Su vinculación con el empleo es inevitable. Ya no se trata de conocimientos que tal vez servirán en un porvenir remoto y éso si se encuentra una ocupación afín con la formación recibida. Ahora se exige su rentabilidad en el trabajo. Esta motivación enérgica, inmediata, esa necesidad de contraste con la realidad, confiere una especial motivación y un aire comprometido a la educación permanente que puede revitalizar las enseñanzas regulares, más pendientes de recoger los aportes del pasado, que de mirar a las nuevas exigencias que demandan los diversos oficios.

En este contexto se formuló la educación recurrente como uno de los sectores de la educación permanente. En 1.968 en un estudio del Comité de Educación, del Consejo de Europa titulado "La enseñanza superior, sus funciones y su estructura" se postula la educación recurrente. Pero quizá la fecha más citada sea 1.969, durante la sexta conferencia de ministros de educación celebrada en Versalles, el Ministro sueco defendió la educación recurrente. Se trata de alternar trabajo y estudio, de volver de nuevo al centro de enseñanza y después reintegrarse al trabajo. Ulf Larson formula hasta cinco modelos en que se combinan trabajo y estudio. En tres de éllos antes de comenzar los estudios superiores el alumno ha de pasar por un empleo, en uno se comienza por el estudio y en otro se simultanean ambos a tiempo parcial, ya desde el comienzo. Posteriormente alternan trabajo y estudio en tiempo variados y a veces esta alternancia de trabajo y estudio se da en la misma jornada. Larson dice que la educación recurrente debe ser gratuita (441). En 1.968 se elaboró un proyecto en Suecia, según el cual

todos podían acceder a la educación permanente (442). También se utilizó la fórmula de las bolsas de estudio en parte reintegrables y de las vacaciones educativas con sueldo parcial. En cualquier caso se recomienda un activo reclutamiento (439) puesto que si bien no hay modo de declararla obligatoria, también es cierto que dejada a la demanda libre la experiencia revela que sólo aprovecha a los mejores.

XI. CONSIDERACION CRITICA PERSONAL.

A lo largo de ambas obras destacan varios rasgos que caracterizan la concepción de la educación permanente a comienzos de la década pasada.

1. Se trata del momento en que se pefila su concepto, por éllo se constatan incertidumbre y aún contradicciones. Cosa por otra parte previsible dada la diversa formación y los dispares ambientes en que trabajan sus autores, desde los países nórdicos a los mediterráneos, pasando por los de la Europa Central.

Se dan incluso incertidumbres en cuanto a la denominación: educación permanente, educación de adultos, educación postprofesional.

En ocasiones parece confundirse la educación permanente con la educación en su sentido más general, de modo que comprende tanto la educación formal impartida en las instituciones de enseñanza, la educación informal que aunque pretende formar al sujeto no lo hace de un modo sistemático, como acontece en la familia, y con la educación no formal, que se confunde con todas las influencias positivas recibidas por el sujeto en el medio ambiente.

En otras ocasiones parece circunscribirse a los

aprendizajes sistemáticos, intencionales tanto los que se dan antes de ingresar en la vida activa, como los que aparecen a partir de ese momento, aunque con frecuencia se circunscriben a este último período.

2. En algún momento se contemplan las tres dimensiones de la educación permanente: la segunda oportunidad de las enseñanzas formales, en sus tres niveles y en todas sus modalidades para aquéllos que no pudieron cursarlas cuando estaba en la edad correspondiente; la actualización/ profesional para responder a las nuevas demandas de una cambiante economía, y por último, el ocio activo, formativo y cultural con un acento enriquecedor para la personalidad, aprovechando las horas libres y sin directa vinculación con el ejercicio profesional. En ambos volúmenes el sector profesional es el que preocupa más.

3. La educación permanente queda definida por dos rasgos primarios: que se ofrece a todos a lo largo de toda la vida y su carácter englobante unificador de todos los sectores, factores e instituciones.

Cuando se trata de la población realmente inmersa en esa formación, de su carácter obligatorio o voluntario, de los organismos responsables, de los recursos disponibles, así como de las medidas legales para que sea posible, las incertidumbres son mayores y casi siempre se trata de propuestas de cara al porvenir. No en vano se insiste en que la educación permanente es una necesidad a configurar en el futuro, más que una realidad que hay que inventariar.

4. Se insiste en que la educación permanente dará un sentido global a la totalidad de los factores educativos. Las propias enseñanzas formales, escolares, son sólo

el primer paso para una educación permanente, y el fundamento que permitirá reemprender las enseñanzas y adquirir los conocimientos, hábitos y aptitudes necesarias a lo largo de toda la vida. Pero comprende tantas variables y factores que resulta difícil reducirlos a la unidad. El único punto de convergencia parece ser la propia definición de educación en su sentido más amplio.

5. Por éllo cuando se habla de las instituciones responsables, se incluyen todas aquéllas que tienen alguna incidencia en la educación, no sólo la escuela, la universidad y los establecimientos dependientes del Ministerio de Educación, sino también las iglesias, sindicatos, entidades sociales, recreativas, deportivas y culturales y aún las actividades familiares, convivenciales, económicas, políticas y de la comunicación. Se demanda la coordinación para evitar superposiciones, solapamientos y zonas desatendidas, en algún caso incluso se proponen organismos políticos al más alto nivel e instituciones regionales y municipales, pero se reduce a propuestas generales de difícil realización.

6. Lo mismo acontece cuando se trata del personal responsable de la formación permanente. En algún caso se rechaza que haya un cuerpo específico de docentes destinados a esta tarea. Es algo que por su amplitud, de alguna manera compete a todos. Todos pueden ser profesores y alumnos, expertos y aprendices. Se trata de aprovechar la experiencia y la formación de cada uno, en el momento adecuado, para ofrecerlas a quienes la necesitan.

7. Resulta difícil la institucionalización de la educación permanente en tan amplio contexto. Cuando se concreta, se vienen a rediseñar los objetivos de la educación contemporánea. Frente a la cultura en mosaico, balkani-

zada, dispersa, en migajas que nos ofrecen los medios de información de masas y los innumerables estímulos culturales del medio, la educación permanente pretende enseñar a aprender, ofrecer los instrumentos conceptuales y las habilidades prácticas que permitirán asimilar todo progreso, incidir sobre los aspectos formativos dejando las informaciones a los bancos de datos, a los que se puede recurrir fácilmente gracias a las nuevas tecnologías. Frente a una cultura desestructurada forjada de elementos contradictorios a la educación permanente se le asigna un carácter "estructurante", pues ha de preparar a los sujetos para el ejercicio lógico y la madurez personal. Acostumbrarse a definir con precisión, a clasificar, enumerar y sistematizar siguiendo las articulaciones de lo real, a demostrar de un modo convincente utilizando los métodos más diversos, a seleccionar las fuentes de información, a cultivar el sentido crítico que permita separar lo válido de lo inválido, lo cierto y lo dudoso de lo falso, son objetivos educativos que en realidad han sido constantes de toda la educación, pero que en las nuevas circunstancias socioculturales adquieren una especial relevancia.

La educación comprende todo aprendizaje intencionado y sistemático, ámbito que coincide con el de la educación permanente.

8. Las relaciones entre el sistema educativo regular y la educación permanente no aparecen siempre claras. Es muy frecuente que se afirme que de la enseñanza preescolar a la universidad, constituye el momento inicial de la educación permanente, no un bloque cerrado en sí mismo como era considerada hasta hace poco. Importa ofrecer las bases para los ulteriores aprendizajes. Es inútil

agobiarnos y agotarnos queriendo incluir todos los saberes en los establecimientos escolares. Estos sólo pueden recoger una pequeña parte de la cultura vigente y por supuesto nada de los futuros progresos científicos tecnológicos o artísticos. Sin embargo, la realidad es que el sistema educativo dedica una parte insignificante de sus recursos a la actualización de sus titulados, y no contempla entre sus objetivos, contenidos y metodología esa realidad inesquivable de la educación postescolar.

La separación de los centros escolares respecto al resto de las actividades profesionales o de la vida cultural, es tal que los centros de enseñanza sólo reconocen sus propios títulos y no los aprendizajes y las producciones que han tenido lugar fuera de las aulas o en todo caso, sólo de un modo excepcional y a regañadientes les conceden una cierta validez.

9. Los teóricos de la educación permanente han diagnosticado bien estos males, apuntan vías que nos parecen acertadas pero los modelos, las estrategias y los recursos, quedan en un ámbito indefinido y de difícil operatividad.

El talón de Aquiles de este planteamiento reside en esa ambigua situación entre dos frentes: el reconocimiento del valor de todo cuanto tenga un acento perfectivo sobre la personalidad, sean aprendizajes formales, informales o no formales, y el querer someterlo a planificación y organización, lo que de algún modo acaba reclamando otro sistema educativo regular. Por una parte se espera de la educación permanente la configuración de la nueva sociedad, el cumplimiento de la igualdad de oportunidades y hasta la superación de las injusticias, y por otra acaban proponiéndose modestas soluciones como la dedicación

de una quinta parte de los recursos que se invierten en las enseñanzas formales, o 660 horas distribuidas a lo largo de toda la vida. Se concede un valor central a la educación recurrente. Mediante vacaciones pagadas, años sabáticos o medidas legales se quiere articular la actividad profesional con las enseñanzas formales. Se espera que los ya comprometidos en la vida activa retornen a los centros de enseñanza o recurren a la/ enseñanza a distancia aprovechando las nuevas tecnologías.

10. En cualquier caso más que por las medidas concretas propuestas de tipo político, administrativo o institucional, el valor de estas contribuciones reside en la delimitación del concepto y las realizaciones de una educación englobante total, que dentro de su intención básica fundamental de ayudar al hombre a alcanzar su propia plenitud va adquiriendo matices variados en cada circunstancia de acuerdo a las cambiantes exigencias ecosociológicas y culturales.

III ENCUENTRO ESTATAL DE PEDAGOGOS

"EL PEDAGOGO Y LA INVESTIGACION EDUCATIVA"

Gloria Pérez Serrano

EL PEDAGOGO Y LA INVESTIGACION EDUCATIVA.

En este artículo vamos a presentar algunas de las salidas profesionales que se le abren al pedagogo fundamentalmente en el campo de la investigación educativa. Intentamos ofrecer a las personas que están cursando la carrera de Pedagogía o que la han finalizado una serie de reflexiones sobre las posibilidades profesionales que se le pueden ofertar a las personas interesadas en los temas referentes a la investigación en educación.

En el momento actual la investigación española en general, es principalmente investigación básica y está financiada en un 80% por el Estado y en un 20% por el sector privado. El problema fundamental con el que se encuentra es que no existe una infraestructura y una organización adecuada de la investigación. Según el diagnóstico formulado por Maravall (1), existe un problema de cantidad de recursos, un problema de coordinación y un problema de prioridades.

En cuanto a la cantidad de recursos que España ha dedicado a la investigación en los últimos años es una proporción del PIB estimada en el 0'4% lo que en el ámbito de la OCDE nos sitúa en el último lugar, sólo por delante de Portugal y Grecia. En el año 1.985 la aportación alcanzó los 130.000.000 en el sector público y los 25.000.000 en el sector privado.

Hoy día el investigador no puede trabajar con sus propios recursos. Tanto para su preparación como para

---

(1) MARAVALL, J.M.: Discurso ante la comisión de educación del Senado. Madrid, 28 de Abril de 1983

su trabajo necesita contar con medios y recursos - a veces caros que rebasan la capacidad individual y necesita el apoyo de los centros y los departamentos financiados por el Estado.

Por lo que se refiere a la investigación educativa tenemos planteado el problema grave de los recursos que apenas existen o son muy exiguos, el problema de la coordinación pues no contemos con organismos dedicados a esta tarea, más necesaria aún con la estructura del Estado en las distintas Comunidades Autónomas, y el problema de definir unas líneas prioritarias de investigación dado que no se puede abarcar todo el campo educativo y conviene diseñar unas líneas prioritarias de trabajo.

I. ¿QUE SE ENTIENDE POR INVESTIGACION?

Antes de analizar de una forma más detenida la investigación en el campo de la educación quisiera aludir a lo que significa investigar. A nivel lingüístico: investigar, del latín investigo, etimológicamente está constituído por el prefijo in, que indica movimiento, y el verbo vestigo, relacionado a la vez con vestigium, huella, cuyo significado etimológico es "caminar", "estar en movimiento continuo tras las huellas de algo" y, como consecuencia, "descubrir, hallar".

Estos aspectos nos posibilitan la descripción de un talante personal, de un modo de estar ante la ciencia, en continuo movimiento de cara a la profundización en constante búsqueda que es la única manera de lograr un descubrimiento.

El investigador tiene que estar atento, con antenas diversas y gran capacidad para captar la pluralidad de

lo real, tiene asimismo que transmitir a otro lo que vea y descubra, aunque la aportación sea pequeña. Debemos ser conscientes de que el avance científico no se hace a saltos, sino acumulativamente por las pequeñas o grandes aportaciones de todos.

II. MISION DEL INVESTIGADOR.

En el campo de las Ciencias de la Educación necesitamos contar con personas y organismos dedicados a la investigación y de manera especial a la formación de investigadores. Esta es una exigencia cada vez más acuciante en la sociedad actual que tiene como objetivo prioritario el elevar la calidad de la educación de los pueblos para elevar de este modo la calidad de la vida.

El bienestar social en el mundo actual no se halla a la altura de las circunstancias del progreso material. Se percibe en la sociedad de hoy, por causas diversas, una cierta inquietud e inseguridad ante el progreso. Conviene tener en cuenta que la sociedad en la que vivimos desea encontrar junto con el progreso tecnológico nuevas formas de tranquilidad y de paz que le ofrezcan expectativas renovadoras para su existencia. Necesita planteamientos creativos que le ofrezcan seguridad y le permitan a la vez superar distorsiones, errores y deficiencias en un mundo falto de ilusión.

La tarea fundamental del investigador es la de contribuir al desarrollo de la humanidad en la parcela concreta en la que se ha especializado. Hacer pues un trabajo bien hecho conforme a las mejores reglas de rigor metódico es el objetivo prioritario de todo investigador. El investigador busca la verdad con la confianza de que ésta contribuye a liberar al hombre.

La misión del investigador se podría definir de modo general como el hombre que colabora con su trabajo a descubrir la verdad de las cosas, es un buscador y un descubridor de la verdad. Pues la realidad, la historia y el progreso están ahí, sólo hace falta que el investigador desvele su sentido, redescubra su belleza y la transmita a otros de modo inteligible. Pues como indica Maritain "el amor a la verdad es belleza en sí y lo más humano que el hombre lleva consigo".

El hombre siguiendo esquemas científicos busca en la naciente y prometedora ciencia la certeza, la claridad y la verificabilidad sobre la realidad de las cosas acerca de las que se ha razonado largamente. La investigación como herramienta privilegiada de esa ciencia será para los nacientes filósofos pragmáticos norteamericanos Peirce (2) el instrumento que posibilite "el paso de la duda a la creencia" una creencia que ya no es inamovible sino que a su vez plantea otras dudas según un proceso en cadena, pues la investigación genera constantemente nuevas preguntas.

La función principal del pedagogo como investigador sería la de conducir al hombre hacia una sociedad más justa y equilibrada intentando potenciar cada vez más la libertad de cada hombre.

Al pedagogo le corresponde junto con su equipo investigador de carácter interno pluridisciplinar realizar estudios, preveer soluciones y promocionar las funciones tendentes a superar las dificultades, crisis y desquilibrios

---

(2) Peirce. Ch.S.: Hacia una semiótica pragmática. Fernando Torres Editor.Valencia, 1.978, P. 36.

que hoy tiene planteados la humanidad.

III. LOS RASGOS HUMANOS DEL INVESTIGADOR.

Es importante destacar algunos de los rasgos que caracterizan o deben caracterizar al investigador. Entre éllos podemos mencionar los siguientes: la búsqueda constante, el carácter interrogativo o interrogador, el investigador debe formularse constantemente preguntas nuevas o interrogarse por el sentido de las cosas. Una característica fundamental es la curiosidad por descubrir siempre algo nuevo, así como probar y verificar datos, hechos o situaciones ya existentes. Debe poseer el investigador una gran capacidad de asombro que es, en definitiva, la capacidad que nos lleva a preguntarnos admirativamente por el por qué de las cosas. El rasgo más importante que define al investigador es la búsqueda constante de la verdad allí donde se encuentre, lo que conlleva a nivel deontológico una gran honradez, ya que el investigador se puede encontrar con verdades que no le guste descubrir o que sean contrarias a sus planteamientos ideológicos.

El investigador debe ser asímismo una persona inquieta que no se conforme con los primeros resultados que se encuentre en su investigación. Además de paciente pues la investigación encierra múltiples dificultades, es dura y penosa y la búsqueda de resultados, de buenos resultados, puede durar largo tiempo.

Actualmente al realizarse la investigación generalmente en equipo, dado su carácter interdisciplinar, el investigador debe ser un buen colaborador con el equipo de compañeros, por tanto la figura estereotipada del investigador aislado y en cierto modo uraño debe desaparecer.

Finalmente quisiera resaltar que la talla humana

del investigador suele caracterizarse fundamentalmente por ser una persona de gran sencillez porque se da cuenta de lo poco que sabe a la vez que es consciente del poder que le da "éso poco que sabe".

En síntesis los rasgos que hemos destacado en el investigador serían los siguientes: poseer un carácter interrogativo, sentir curiosidad por descubrir algo nuevo, poseer capacidad de asombro, ser un buscador incansable de la verdad, y por tanto una persona inquieta a la vez que paciente en la búsqueda sosegada y serena de resultados; finalmente debe ser un buen colaborador que sepa trabajar en equipo con sus compañeros así como una persona sencilla dado que es consciente de lo poco que sabe y de lo mucho que ignora.

IV. ESTUDIOS SOBRE LAS SALIDAS PROFESIONALES DEL PEDAGOGO.

Presentamos a continuación los datos de algunos estudios referentes a ls situación profesional de los licenciados de Pedagogía. Entre éllos podemos destacar el efectuado por Martín Barrientos sobre la situación profesional de los licenciados en Pedagogía por la Universidad Complutense desde 1.950 al 1.974 y el de Benavent sobre la problemática y situación profesional de los licenciados en la Universidad de Valencia desde 1.968 a 1.981, a través de estos estudios vamos a obtener una visión panorámica más clara de la situación laboral y profesional del pedagogo.

El estudio de Martín Barrientos (3) pone de relieve que

---

(3) MARTIN BARRIENTOS, Mª C: "Situación profesional de los licenciados en pedagogía". Rev. Española de Pedagogía. Nºº 134. Oct-Dcbre. 1.976. Pp. 435-448.

la distribución de los licenciados que ocupan puestos de trabajo acordes con los objetivos profesionales de los estudios realizados son:

1. Profesionales en materias pedagógicas: docencia Escuela Universitaria Formación Profesorado EGB Institutos Ciencias de la Educación Facultades	11,62
2. Directivos de centros de educación: dirección Educación Preescolar, EGB, Bachillerato, Formación Profesional, etc.	8,70
3. Inspectores técnicos de educación: Inspección	15,9
4. Orientación en distintos niveles: Orientación	3,96
5. Técnicos de Formación Profesional y de empresa Promoción de empresa	2,3
6. Asesores pedagógicos de instituciones penitenciarias	0,16
7. Especialista en medios Audiovisuales en educación	0,33
8. Investigadores en diferentes campos: investigación	1,5
TOTAL	44,80

Los licenciados en pedagogía por tanto que no ocupan puestos de trabajo relacionados con los objetivos profesionales de su carrera alcanzan el 55,20%.

Los datos más significativos de este estudio son los siguientes:

Solamente un 44,80% de los licenciados en pedagogía están desempeñando funciones en el campo y nivel que por su titulación les corresponde. Los tres grupos profesionales son: El que ejerce funciones de inspección el 15,9%; el que se dedica a la docencia en niveles superiores

el 11,62%; y el que desempeña funciones directivas son el 8,70%. A la investigación educativa en diferentes campos se dedica el 1,5% solamente.

Del estudio realizado por Benavent (4) sobre la problemática y situación profesional de los licenciados en Ciencias de la Educación en la Universidad de Valencia entre 1.968-1.981 podemos destacar las siguientes conclusiones:

- El tiempo necesario para encontrar empleo entre los licenciados se ha alargado considerablemente e incluso se ha convertido en desempleo pues un 15,9% de la población lo padece.

- El 59,64% de los licenciados ocupan puestos de trabajo que no están de acuerdo con los objetivos profesionales de sus estudios de pedagogía. De este 59,64% existe un porcentaje considerable el 87,46% que trabajan en la docencia fundamentalmente en EGB.

- Solamente el 24,45% de los licenciados en Pedagogía por la Universidad de Valencia están desempeñando funciones en el campo y nivel que por su titulación les corresponde. Los tres grupos que practicamente integran este porcentaje son: el que ejerce funciones directivas el 5,15%, el que se dedica a la docencia en niveles superiores el 8,22% y el que se dedica a la orientación 8,61%. La investigación se ha

(4) BENAVENT, J.A.: "Problemática y situación profesional de los licenciados en Ciencias de la Educación por la Universidad de Valencia". Rev. Bordón. nº 251 Enero-Dcbre. 1.984. Pp. 7-16:

revelado en este estudio nuevamente como una profesión minoritaria.

En el estudio llevado a cabo por el Ministerio de Trabajo sobre los licenciados en Letras se recogió información sobre las actividades profesionales de los licenciados relacionadas con la investigación, los servicios culturales, la docencia y la industria, datos que por su interés insertamos a continuación.

En general puede afirmarse que los que se dedican a la investigación se encuentran muy satisfechos o satisfechos el 50,8% respecto al desarrollo de su vocación; sin embargo el 80,2% manifiesta su descontento con la retribución económica que percibe.

Por lo que se refiere a los servicios culturales, los que se dedican a este campo son los que manifiestan un mayor grado de satisfación que alcanza el 59%. Sin embargo el 54,9% se halla descontento con la remuneración económica que percibe.

Los que se dedican a la industria y los servicios se hallan insatisfechos o muy insatisfechos casi el 78%; sin embargo se constatan mayores porcentajes de satisfación a nivel retributivo, pues tan sólo se hallan descontentos el 29%.

Como síntesis presentamos los siguientes datos:

Grado de satisfación vocacional		Nivel de retribución satisfactorio	
Servicios culturales	59%	Industria y servicios	53,2%
Investigación	51%	Servicios culturales	46%

Enseñanza	49%	Enseñanza	33%
Industria y servicios	19%	Investigación	12,2%

A la vista de los resultados anteriores se puede indicar que el grupo dedicado a los servicios culturales es el que se encuentra más satisfecho en cuanto a posibilidades de desarrollo vocacional y de realización profesional el 59%; seguido del grupo dedicado a la investigación 51% y a la enseñanza 49%; siendo el grupo menos satisfecho en este aspecto el dedicado a la Industria y Servicios que alcanza tan sólo el 19%.

En cuanto a nivel de retribución se refiere el grupo más satisfecho es el que se dedica a la industria y los servicios. Estos profesionales se hallan mejor pagados pero cuentan con menos posibilidades de desarrollo profesional y vocacional. Le sigue el grupo dedicado a los servicios culturales con el 46%. En este grupo es en el que mejor se armonizan las aspiraciones vocacionales y los niveles de retribución. En tercer lugar, en cuanto al grado de satisfacción, se halla el grupo dedicado a la enseñanza con el 33% y finalmente el grupo peor pagado y menos satisfecho a nivel de retribución es el dedicado a la investigación.

V. CENTROS DONDE SE REALIZA LA INVESTIGACION EDUCATIVA.

Vamos a señalar a continuación algunos de los centros en los que se realiza la investigación educativa, sean éstos estatales o privados. Entre éllos podemos destacar los centros de investigación o secciones dedicadas a la investigación en distintos ministerios como puede ser el Ministerio de Educación, el Ministerio de Cultura, el Ministerio de Trabajo, el Ministerio de Sanidad, el

de Asuntos de Exteriores, etc. Las Universidades en los distintos Departamentos de las Secciones de Ciencias de la Educación. En los Institutos de Ciencias de la Educación de todas las Universidades, en los Institutos Nacionales y Municipales, en las Fundaciones, en el Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC), en los Centros de Profesores (CEP), en entidades de tipo internacional y en diversos centros de carácter público o privado.

5.1. LINEAS DE INVESTIGACION EDUCATIVA EN LOS ICES

Todas las universidades españolas cuentan con los Institutos de Ciencias de la Educación para investigar sobre distintos prolemas referentes a la educación. Estos institutos están formados por los siguientes departamentos: el Departamento de Orientación, el Departamento de Formación del Profesorado y el Departamento de Investigación, aspecto al que nos vamos a referir en este trabajo.

La misión de los Departamentos de investigación de los ICES consiste en preveer las condiciones del cambio, las necesidades educacionales que estas condiciones van a imponer y los nuevos medios que implican.

Las investigaciones en el campo educativo según indica el Decreto de creación del INICIE del 7 de Marzo de 1.974 hacen referencia especial a:

- La prospección educativa.
- La prospección de la demanda social en materia educativa.
- Formulación de objetivos.
- Estadio sobre contenidos, métodos, estructuras y consecuencias de la educación.
- Evaluación del sistema educativo.

Posteriormente se crea el Centro de Investigación

y Documentación Educativa (CIDE) por Real Decreto 1266/ 1.983. (5).

La tarea realizada por los ICES (6) desde su creación en 1.969 a la promulgación de la Ley Universitaria LRU (7) en 1.983 por medio de la cual los ICES pasan a depender de cada Universidad, ha sido ingente en el campo de la investigación si tenemos en cuenta la escasez de recursos económicos y de personal con que estos centros han contado.

Presentamos a continuación un cuadro resumen de la investigación realizada en los distintos períodos en los ICES (8) con el fin de ofrecer una visión panorámica de los principales núcleos en los que se ha desarrollado la investigación educativa en estos centros.

Tabla nº 1: Investigaciones realizadas en los distintos períodos por áreas temáticas.

AREA TEMATICA	1970/75	1975/78	1978/82	1982/85
Curriculum	21	7	5	12
Profesorado	11	10	12	8
Métodos y medios de enseñanza	12	15	19	9
Sociología de la educación	10	10	9	8

(5) Real Decreto 1266/1983 de 27 de abril. BOE de 21 de mayo de 1.983.

(6) Decreto 1.678 de 24 de julio de 1969.

(7) Ley Orgánica 11/1983/25 de agosto.

(8) PEREZ SERRANO, G.: "Evaluación de la investigación educativa". Rev. de CC. Educación, Nº 123.Madrid,1.985.

Psicología de la educación	11	17	10	13
Evaluación y rendimiento	5	17	23	8
Estructura educativa y planificación	19	11	9	4
Formación profesional y empleo	8	5	7	5
Educación especial y otros	3	18	5	5
TOTALES	(131)	(96)	(180)	(72)

En general puede afirmarse que en las áreas en las que se han llevado a cabo un mayor número de investigaciones son las dedicadas a métodos y medios de enseñanza con un total de 65 estudios en los tres períodos, le sigue el campo dedicado a la evaluación y el rendimiento con 53 estudios, merece también la pena destacar los trabajos referentes al curriculum que alcanzan los 43. Le siguen los estudios sobre la estructura y planificación educativa también con 43 y los de Formación del Profesorado con 31. En el campo de la Sociología de la Educación contamos con 37 estudios y en el de la Psicología con 41. Un menor número de investigaciones se han realizado en lo que se refiere a la formación profesional y empleo con 25 estudios. Podemos indicar que el campo de la Educación Especial ha sido el más descuidado.

Considerada globalmente la investigación llevada a cabo en los ICES ha contribuído a crear equipos de investigación interdisicplinar en torno a determinados temas englobando a profesionales de diversas áreas y niveles educativos, de este modo se pasa de la investigación

basada en la cooperación y coordinación.

5.2. LINEAS DE INVESTIGACION EDUCATIVA EN LA UNIVERSIDAD.

Una vez que hemos presentado aunque sea muy someramente las líneas de investigación que se han llevado a cabo en los ICES, creo conveniente hacer alusión a las investigaciones que se han elaborado en las distintas universidades españolas. Dado que los ICES y las universidades constituyen los centros en los que se ha desarrollado la mayor parte de la investigación educativa.

Para hacer esta breve presentación me voy a basar en un estudio titulado "la investigación pedagógica en España entre 1.940-76" (9) y en un artículo (10) titulado "la investigación empírica de carácter educativo en las universidades españolas entre 1.980-83".

5.2.1. La investigación educativa desde 1.940/1.976

En la obra de Escolano se analiza la investigación educativa que se ha efectuado en España a lo largo de un amplio ciclo histórico desde 1.940/76. Por medio de este estudio se puede obtener una aproximación al conocimiento objetivo de las características de la producción científico-pedagógica y de sus productores en este período.

El equipo de trabajo analiza la investigación producida en las distintas universidades en el ámbito de las Ciencias de la Educación.

---

(9) ESCOLANO, A.; GARCIA CARRASCO, J. y PINEDA, J.M.: La investigación pedagógica universitaria en España 1940 -76. Ed. Universidad ICE de Salamanca, 1980.

(10) ECHEVARRIA SAMANES, B.: "La investigación empírica de carácter educativo en las universidades españolas - 1980/83". Rev. de Investigación Educativa. Nº2 1983 Pp. 144-204.

Los documentos y unidades de información fueron las siguientes:

Memorias de licenciatura	2.722
Tesis doctorales	274

Para analizar estos trabajos se utilizó el sistema de descriptores previsto por el Thesaurus Multilingüe EUDISED que ofrece la posibilidad de examinar la distribución de las investigaciones por problemas de estudios, siendo por tanto más funcional que las clasificaciones basadas únicamente en áreas disiciplinarias.

Tabla nº 2: Datos referentes a los descriptores EUDISED de las investigaciones

	T.D.			M.L.		
	nº	P_1 %	P_2 %	nº	P_1 %	P_2 %
1. Alumno. Estudiante	26	3,57	10,52	420	7,44	15,40
2. Centro de enseñanza	88	12,07	35,62	544	9,64	19,95
3. Programa de estudios	109	14,95	44,12	564	9,99	20,78
4. Método de enseñanza	30	4,12	12,14	129	2,29	4,73
5. Medios de enseñanza	25	3,43	10,12	165	2,92	6,05
6. Trabajo de alumnos	1	0,14	0,40	49	0,87	1,79
7. Profesión docente	20	2,74	8,09	111	1,97	4,07
8. Psicología de la educación	82	11,25	33,19	883	15,64	32,39
9. Fisiología. Salud	33	4,53	13,36	593	10,50	21,75
10. Gestión	22	3,02	8,90	84	1,49	3,08
11. Personal	16	2,19	6,47	88	1,56	3,22
12. Edificio	1	0,14	0,40	15	0,27	0,55
13. Equipo	1	0,14	0,40	2	0,04	0,07
14. Administración pública	35	4,80	4,17	102	1,81	3,74
15. Economía de la educación	8	1,10	3,23	10	0,18	0,36

16.Sociología de la educación	37	5,08	14,97	320	5,67	11,73
17.Filosofía de la educación	53	7,27	21,45	551	9,76	20,21
18.Investigación pedagógica	98	13,44	39,67	985	17,45	36,13
19.Documentación	12	1,65	4,85	24	0,43	0,88
20.Organizaciones internacionales	3	0,41	1,21			
21.Países	29	3,98	11,74	6	0,11	0,22
TOTAL	729	100,00	(247)	5.645	100,00	2.726

El examen del cuadro anterior nos permite destacar 8 descriptores que están presentes en más del 10% de los documentos analizados y que recogen, al menos, el 5% de las unidades de información obtenidas. Estos descriptores serían lógicamente los que más atracción han ejercido sobre los investigadores, es decir, los polos de aglutinación de los programas de investigación.

En el listado siguiente se reflejan los datos correspondientes a estos 8 descriptores:

	n	P_1%	P_2%
- Investigación pedagógica	1.096	34,87	16,05
- Psicología de la educación	1.024	32,58	15,01
- Centro de enseñanza	753	23,95	11,03
- Programa de estudios	715	22,74	10,48
- Fisiología. Salud	635	20,20	9,30
- Filosofía de la educación	612	19,47	8,97
- Alumno. Estudiante	460	14,63	6,74
- Sociología de la educación	397	12,63	5,81

Conviene advertir que obviamente todas las investiga-

ciones hacen referencia a problemas y métodos de investigación, por lo que en el primer descriptor sólo se han computado aquellos documentos que de forma relevante abordan su justificación técnica y procedimental.

Estructura de la investigación por áreas disciplinarias.

En este apartado se presenta la distribución de la investigación en las distintas disciplinas que componen el curriculum de las Ciencias de la Educación.

Los documentos se han clasificado en función de las incidencias temáticas de cada enunciado o contenido, en diversas categorías analíticas.

Unidades de información por áreas disciplinarias en tesis doctorales.

A R E A S	n	%	Un. información T.D.
1. Teoría de la Educación	61	9,06	1,52
2. Historia de la Educación	87	12,92	2,07
3. Educación comparada	49	7,28	1,00
4. Psicología de la educación	106	15,75	3,21
5. Sociología de la educación	56	8,32	2,66
6. Didáctica	128	19,01	2,50
7. Orientación	64	9,50	1,72
8. Educación diferenciada	32	4,75	1,33
9. organización escolar	90	13,37	3,46
TOTAL	673	100,00	2,93 (media)

Teniendo únicamente en cuenta el tema dominante en cada TD, y computado por tanto cada documento como una sola unidad de información, se comprueba que no existen diferencias significativas entre los datos correspondientes a Madrid y Barcelona, las dos universidades de mayores

presencias. Esta conclusión se obtiene mediante la aplicación de la prueba de X^2 a los 27 pares de combinaciones posibles entre los datos de los dos centros citados, al nivel de confianza del 0,05%.

Como puede comprobarse en el cuadro anterior predominan las tesis realizadas en el área de Didáctica con el 19,01%, le sigue la Psicología de la Educación con el 15,75%, la Organización Escolar con el 13,37% y la Historia de la Educación con el 12,92%.

La investigación pedagógica en la universidad española en este período analizado ha experimentado un desarrollo progresivo y se ajusta cada vez más al modelo de desarrollo exponencial previsto para la producción científica en general.

La investigación pedagógica más cultivada por las comunidades científicas en este período ha sido la que corresponde a los estudios didácticos, históricos y psicológico-educativos. Le sigue en interés los trabajos teóricos, sociológicos y de orientación. El área menos atendida ha sido la educación diferenciada.

Hay que subrayar que la investigación pedagógica, por lo que se refiere a sus orientaciones científicas tiende a adoptar un talante empiricista tanto en sus modelos de análisis como en los métodos de trabajo, dado que predominan los métodos experimentales sobre los trabajos teóricos e históricos.

5.2.2. La investigación en la universidad a partir de 1.980.

En los últimos años desde 1.980 se ha puesto en

circulación una ficha para la recogida de las investigaciones empíricas que se están llevando a cabo en las distintas universidades, ya sean tesis doctorales, tesinas o trabajos de investigación. Los trabajos analizados para este estudio fueron un total de 95 de los cuales 29 son tesis doctora - les, 41 memorias de licenciaturas y 9 otras investigaciones.

Los núcleos temáticos de atención preferente lo constituyen conjuntos de investigación centrados en el mismo tema. Los principales núcleos son:

- Psicología del lenguaje el mayor número de investigaciones, el 21%, pertenece a este núcleo temático. Estas investigaciones abordan directamente el fenómeno del lenguaje desde una perspectiva descriptiva, diferencial o compensatoria.

- Evaluación: el 19% de las investigaciones analizadas puede englobarse dentro de este núcleo temático. Se trata de un conjunto en cierto modo heterogéneo.

- Creatividad: este tercer núcleo temático engloba el 10% de las investigaciones y es una muestra representativa del "movimiento creativo español" que ha tenido su gran impulso en el ICE de la Universidad politécnica de Valencia a lo que ha contribuído bastante la revista de Innovación Creadora.

- Didáctica: estas investigaciones configuran un 9% de los trabajos analizados. Pertenecen más que a la didáctica general a las didácticas especiales. Se trata en efecto de investigaciones sobre contenidos concretos que intentan dar luz a los problemas que dimanan de su enseñanza y aprendizaje.

- Decisión académica y profesional: constituyen el 9% de los trabajos analizados. Estudian las incidencias de las diferencias individuales en la decisión académica y vocacional. Todas estas investigaciones tienen como objetivos controlar y determinar la significación de las peculiaridades humanas a la hora de explicar la variabilidad en las decisiones.

- Formación del profesorado: un 6% de las investigaciones que estamos analizando centran su interés en la mejora cualitativa de los sistemas y perfeccionamiento del profesorado.

- Valores y maduración personal: existe un 6% de las investigaciones empíricas sobre los valores en educación. Estas investigaciones parten de la hipótesis de que la persona genera valores en la actividad y es precisamente ésta la que ayuda a descubrir nuevos valores o nuevos matices.

- Interacción didáctica: existe un 6% de investigaciones que tienen como objetivo el analizar la acción o influencia mutua entre el docente y el discente en el acto didáctico o lo que se llama interacción didáctica.

- Planificación y financiación de la educación: este núcleo temático abarca tan sólo un 3% de las investigaciones. Esta temática parece tener poca acogida entre los investigadores de nuestro país, quizá porque este tema se trata generalmente desde los ámbitos de la administración.

- Otras investigaciones: en este apartado se recoge un 13% de investigaciones difíciles de ubicar en los anterio-

res núcleos temáticos.

Estos núcleos temáticos nos ofrecen una visión panorámica de las directrices que va tomando la investigación educativa de carácter empírico.

A la vista de estos datos conviene indicar que es necesario conjugar esfuerzos para llegar a configurar líneas de investigación por universidades en las que las personas jóvenes puedan insertarse. Urge el contar con maestros de investigación que sean capaces de introducir en el equipo elementos nuevos que se vayan formando en la tarea de investigar. Asímismo es de vital importancia el concienciar a las autoridades administrativas del importante papel que juega la investigación educativa para elevar la calidad de las personas y de los pueblos.

Es necesario o más bien imprescindible contar con más recursos económicos si queremos potenciar la investigación educativa, pues hasta el momento casi todos los que se dedican a la investigación se ven obligados a compartir esta tarea con la docencia para poder subsistir. Además, las dotaciones económicas con las que cuentan los Departamentos Universitarios para la investigación son de carácter totalmente simbólico por no decir insignificantes.

5.3. OTROS CENTROS DE INVESTIGACION.

Existen otros muchos centros de investigación entre los que podemos destacar el Centro de Documentación e Investigación (CIDE) anterior INCIE, el Consejo Superior de Investigaciones Científicas CSIC, el Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).

En la Administración Central existen algunos gabinetes

dedicados a la investigación de los temas que tengan carácter prioritario o preferente a nivel general o estatal entre los que podemos destacar el Ministerio de Educación.

El de Cultura, el de Trabajo, el de Asuntos Exteriores y el de Sanidad cuentan con Secciones dedicadas a la investigación en el campo educativo.

Las Fundaciones son entidades que no tienen carácter lucrativo. Algunas realizan también investigación educativa. En España existen una gran diversidad de fundaciones algunas de éllas de reconocido prestigio como pueden ser otras la Fundación Juan Marx, la Fundación Mediterránea, la Fundación Ortega y Gasset, la Fundación para el desarrollo de la fundación social de las comunicaciones (FUNDESCO), entre otras. Muchas de estas fundaciones cuentan con equipos dedicados a la investigación y en algunas está presente la figura del pedagogo.

En diversas comunidades autónomas existen institutos municipales y locales dedicados a la investigación sobre diversas situaciones educativas de carácter autonómico y local que precisan la figura del pedagogo especialista en investigación y diseño de la educación.

VI. ACCESO AL CAMPO DE LA INVESTIGACION.

Los estudios de carácter sistemático que se han llevado a cabo para averiguar la situación laboral y profesional del pedagogo ponen de relieve que existe un número muy reducido de pedagogos dedicados exclusivamente al campo de la investigación. Estos datos no nos sorprenden por dos razones fundamentales: primero, para dedicarse a la investigación se necesita una vocación específica para esta tarea y segundo, porque las vías de acceso

a este campo son muy escasas.

6.1. CONTRATOS Y COMISIONES DE SERVICIOS.

Quisiera indicar, aunque sea de forma muy general, las vías de acceso que puede tener un licenciado en pedagogía con vocación investigadora para abrirse posibles vías en este campo difícil de roturar.

Se puede acceder a los centros de investigación a través de un contrato para tareas específicas, es decir, para realizar trabajos concretos; por medio de un contrato administrativo de carácter temporal; por medio de oposiciones o bien a través de comisiones de servicio para aquéllos que tengan otras oposiciones como pueden ser de EGB, de Bachillerato, de Formación Profesional, etc.

Este ha sido un camino bastante utilizado en la administración para los Institutos de Ciencias de la Educación, dado que nunca han contado con una plantilla específica. La convocatoria de oposiciones aparece siempre en el Boletín Oficial del Estado o en el de las Comunidades Autónomas; la convocatoria de contratos de carácter específico o administrativo de carácter temporal debe darse a conocer públicamente a través de los medios de comunicación social como puede ser prensa, radio, etc., de modo que se garantice la igualdad ante la Ley a todos los españoles.

6.2. BECAS.

El camino más accesible para un estudiante de los últimos cursos de carrera o bien de tercer ciclo que tenga vocación investigadora y cuente además con buenos resultados académicos es el de solicitar una beca o ayuda al estudio o a la investigación.

Presentamos a continuación las posibilidades que se le presentan al estudiante para solicitar una ayuda a título particular, pues los Departamentos Universitarios y los centros de investigación cuentan además con otro tipo de ayudas a la investigación de carácter colectivo, aspecto que no vamos a desarrollar en este trabajo.

6.2.1. Becas de investigación de organismos oficiales.

Presentamos a continuación las becas que ofrecen los organismos oficiales tanto las que tienen un carácter general para cualquier estudiante de Ciencias de la Educación como las que exigen matices más específicos como son las que se destinan particularmente para los que quieren especializarse en el campo de la educación social.

BECAS DE CARACTER GENERAL.*

Vamos a indicar brevemente la posibilidades que tienen los estudiantes y licenciados universitarios para solicitar una beca, refiriéndonos especialmente a las posibilidades con las que cuentan los estudiantes de los últimos cursos de la carrera para introducirse progresivamente en los departamentos universitarios y de investigación.

- Beca salario: la pueden solicitar los estudiantes universitarios que estén matriculados en cualquier curso de la carrera y deban, además, contribuir al mantenimiento de la familia. Se convocan a propuesta del Ministerio de Educación y Ciencia y de Trabajo.

(*) Para obtener una información actualizada cada año la Comisión Asesora de Investigación Científica y Técnica publica un calendario con las posibles becas. para solicitar dicha - información te puedes dirigir a la Comisión Asesora de Investigación Científica y Técnica. c/Rosario Pino nº14-16.Pta:7ª Madrid. tf: 91-4500502.

- Beca colaboración: Están destinadas a facilitar a los alumnos de los últimos dos cursos de los estudios universitarios que presten su colaboración en los departamentos de la universidad o en centros docentes o de investigación, haciendo posible una mayor integración del mismo estudiante en la labor que realice el centro.

- Préstamos sin interés a graduados: esta modalidad tiene por objeto contribuir a la realización de tesis doctorales, trabajos de investigación, preparación de oposiciones o especialización profesional de los recién licenciados que no posean una profesión remunerada.

- Para la formación de personal investigador: pueden solicitarlas los graduados que hayan terminado sus estudios con buen expediente académico y deseen formarse en las distintas especialidades. Tienen una duración de un año prorrogable por tres. Su finalidad es ayudar a estos graduados que deseen realizar la tesis, la tesina o en general formarse en una especialidad.

- Becas postdoctorales en el extranjero: pueden optar a éllas todos los doctores que tengan su tesis leída en el momento de la convocatoria. Tienen la misión de especializarse en un país extranjero.

- Becas postdoctorales de reincorporación a España: para investigadores que se encuentran en el extranjero, su finalidad es hacer posible que los titulados españoles que llevan investigando en el extranjero como mínimo dos años vuelvan a España.

- En el extanjero (plan de formación de personal investigador) dentro del Plan de Formación del Personal Investiga-

dor y para el perfeccionamiento del personal investigador cualificado se convoca:

- Becas predoctorales y postdoctorales en el Reino Unido, "Becas Fleming".Suelen convocarse en noviembre.
- Becas predoctorales y postdoctorales en Francia. Suelen convocarse en diciembre.
- Becas predoctorales y postdoctorales para los demás países extranjeros.
- Estancias de científicos en el extranjero en situación de año sabático.

OTRAS CONVOCATORIAS DE INTERES.

- Becas y ayudas para la promoción de artes plásticas y la - investigación de nuevas formas expresivas. Se engloba también el aspecto educativo.
- Ayuda para maestros nacionales que estudian en Facultades de Filosofía y Letras.
- Premios a los mejores becarios.
- Bolsa de viaje (varía la fecha de convocatoria).
- Becas postdoctorales en el extranjero convocadas por el Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Ayudas para memorias de licenciatura.
- Ayudas para la preparación de la tesis doctoral.
- Becas postdoctorales de Investigación y becas de ampliación de estudios en los Estados Unidos de América convocadas por el Ministerio de Asuntos Exteriores.
- Becas del Consejo de Europa.

BECAS DE INVESTIGACION DE CARACTER ESPECIFICO.

Con carácter más específico podemos citar las becas del Centro de Investigación y Documentación Educativa CIDE. Suele conceder una serie de 15 becas para formar investigadores en el campo de las Ciencias de la Educación, a las personas seleccionadas se les asigna un tutor que

les va introduciendo paulatinamente en el campo de la investigación educativa. La cuantía de estas becas suele ser bastante alta. Este centro depende del Ministerio de Educación y Ciencia.

El Centro de Investigaciones Sociológicas CIS.

Convoca ayudas para investigadores en ciencias sociales y para la realización de tesis doctorales.

La finalidad de estas becas consiste en iniciar a los jóvenes licenciados en el aprendizaje de la investigación social. Este organismo depende del Ministerio de la Presidencia.

La información de estas becas y ayudas de carácter oficial se puede obtener a través del BOE en las distintas Delegaciones Provinciales del Ministerio de Educación y Ciencia. Otras entidades que ofrecen información son el Ministerio de Trabajo, el de Asuntos Exteriores, el de la Presidencia y las Diputaciones Provinciales que conceden distintos tipos de becas y ayudas así como las Embajadas.

6.2.2. Becas de entidades privadas.

Hemos presentado el amplio abanico de posibles becas y ayudas de carácter oficial pero no se puede olvidar que existen otra serie de organismos de carácter privado que ofrecen sistemáticamente una serie de ayudas a la investigación. No podemos enumerar todas éllas por ser muchas, aunque a título indicativo podemos destacar: las Cajas de Ahorros en su dimensión de servicios sociales y diversas fundaciones que conceden ayudas a la investigación.

VII. REFLEXION FINAL.

Nadie puede dudar a cerca de las dificultades con las que se encuentran los jóvenes actualmente para encontrar un puesto de trabajo y esta dificultad existe también en los universitarios cuando finalizan su carrera. En lo que se refiere al campo de la investigación existen pocas posibilidades de trabajo, dado que en España se dedica muy poco dinero a la investigación. No obstante, tenemos que reconocer que el hombre desde su aparición sobre la tierra siempre ha vivido con problemas a consecuencia de su inserción en un "medio ambiente que no es simplemente un espacio para poder ubicarse sino que va más allá, lo que permitió a Ortega (11) afirmar: "Yo soy yo y mi circunstancia y sino la salvo a élla, élla no me salva a mí". Pero estas circunstancias no son tan graves pues afirmamos como Marbalef (12) que "la historia de la evolución enseña que la supervivencia y la vida han consistido siempre en superar problemas". El hombre como todo sistema complicado, como un ecosistema, adquiere/ formas de funcionamiento que parecen desbordar la capacidad del material originario, pero no escapa totalmente a la determinación de éste.

Para finalizar este artículo quisiera indicar que en estos momentos en los que existe saturación de licenciados en búsqueda de puestos de trabajo adecuados a sus conocimientos, el licenciado en Pedagogía necesita reflexio-

---

(11) ORTEGA Y GASSET: Citado por Julián Marías en "calidad - de vida y medio ambiente. El hombre y su circunstancia". Boletín Informativo del medio ambiente. Abril Junio de 1.980

(12) MARBALEF, R.: Ecología. Ed. Planeta. Madrid, 1981.

nar sobre las alternativas y posibilidades que la sociedad de hoy le ofrece, con el fin de reivindicar de la Administración los puestos que tengan contenidos educativos. Es necesario informar a la sociedad de las posibilidades del pedagogo en distintos campos, estableciendo contactos con instituciones públicas y privadas, que generen puestos de trabajo con contenido educativo, principalmente la administración pública, las empresas, las asociaciones, las fundaciones, etc.

Conviene reivindicar los puestos de trabajo tradicionalmente considerados como pedagógicos en los ámbitos de la docencia, la investigación, la dirección y la administración educativa y la orientación, así como las nuevas profesiones que se le abren hoy al pedagogo como pueden ser: el pedagogo de los medios de comunicación social, la informática, la empresa, la animación sociocultural, el educador formador e instructor de higiene y salud, el formador ecológico, el educador comunitario, el responsable de la asistencia a menores y adolescentes, el trabajo con marginados, técnicos en reinserción social, etc.

Es urgente investigar y preparar especialistas en nuevos campos para las nuevas demandas. Pues el investigador así como cualquier profesional con inquietudes de mejora social pueden contribuir a cambiar el actual panorama de paro existente. El investigador en educación y todos los empeñados en la tarea educativa tenemos el reto de abrir nuevos cauces así como diseñar posibilidades creativas e innovadoras para ofertar a la sociedad la calidad de la educación que demanda.

CURSO DE VERANO U.N.E.D.

VALDEPEÑAS - Julio 1.985 -

"CARACTERISTICAS Y ASPECTOS PSICOLOGICOS HASTA LA EDAD ESCOLAR"

Mª Soledad García Sanz

I. INTRODUCCION.

Vamos a dividir la exposición en cinco grandes apartados:

- Características y aspectos psicológicos que se desencadenan en la mujer embarazada.
- Características del desarrollo psicológico durante el 1º año (edad bebé).
- Características del desarrollo psicológico de 1 a 3 años (expansión subjetiva o motórica).
- Características del desarrollo psicológico de 3 a 6 años (edad preescolar).
- Características del desarrollo psicológico de 6 a 9 años (edad escolar).

El incluir el primer apartado referente a los cambios psicológicos que se operan en la mujer embarazada tiene una razón fundamental y es que la vida del bebé no comienza en el momento del parto sino 270-284 días antes. Vamos a ir viendo en qué contexto se desarrolla esa vida y también cómo va a ser el ambiente que va a recibirle en la nueva vida extrauterina ya.

En los siguiente apartados, se comentarán sistemáticamente los aspectos: motor, intelectivo, emocional y social.

II. CARACTERISTICAS Y ASPECTOS PSICOLOGICOS QUE SE DESECADENAN EN LA MUJER EMBARAZADA.

La vida comienza no en el nacimiento sino unos 270-284 días antes en los que hay un desarrollo prodigioso.

El embarazo supone una sobrecarga a nivel físico y también para el psiquismo de la mujer: supone un cambio y por lo tanto requiere una adaptación. La gestante tiene que ir adaptándose ante las alteraciones orgánicas caracte-

rísticas del embarazo partiendo de determinados factores de la vida afectiva y determinadas situaciones conflictivas o no que entran en relación con el estado general.

Los cambios psicológicos de la mujer durante el embarazo están condicionados por su historia y madurez personal, relación de pareja, aceptación de ese hijo futuro, relaciones familiares y condiciones socio-económicas. El grado de maduración psicológica de la futura madre en el sentimiento maternal y sentimiento de maternidad influye sobre el comportamiento o la marcha del embarazo, incluso con fenomenología orgánica de origen psicosomático.

El estado psicológico evoluciona a lo largo del embarazo. Por lo general, suele darse un proceso de maduración psíquica. Este proceso se realiza lentamente.

En los primeros momentos del embarazo, la mujer nota un decaimiento, cansancio, mayores necesidades de dormir. La hipersomnia es la característica fundamental.

A partir de la 2ª-3ª semana, no aparece la regla y la mujer comienza a cuestionar con cierta ansiedad la pregunta ¿estaré embarazda?. Naturalmente esta ansiedad aumentará si la relación con la pareja no es estable, si no se acepta el posible hijo, si hay problemas familiares, sociales, ...

El mayor o menor grado de aceptación del embarazo por parte de la mujer y del ambiente social que la rodea, refuerza o no la tendencia de la misma hacia la maternidad.

Desde el 2º mes suelen presentarse nauseas y vómitos

matutinos. Se ha comprobado clínicamente la coincidencia de estos síntomas con el grado de ansiedad. Esta ansiedad manifiesta y latente se traduce por síntomas vegetativos: vértigos, sensaciones cardíacas, estreñimiento, ... Estos - síntomas vegetativos unidos a los cambios en las apetencias/ sexuales, las repentinas alteraciones de humor, ... se refuerzan unos a otros y pueden llegar a desestabilizar a las parejas más armoniosas.

En esta época (2º y 3º mes) cuando suele aparecer de modo más claro el peligro de aborto, con lo cual aumenta su angusta. La embarazada se preocupa más por élla misma (cambios corporales) que por el bebé, ya que éste no existe como ser independiente y separado.

Suele darse entonces una fase en la que aparecen sentimientos ambivalentes, incluído el sentimiento de rechazo:

- El nuevo ser puede entorpecer una vida profesional, ocasionar molestias físicas, ... Por un lado puede rechazarse el hijo pero al mismo tiempo se anhela ser madre. El hijo es un estorbo para su madre, pero al mismo tiempo es una promesa.

Según se resuelva esta ambivalencia, nos encontraremos madres:

- Florecientes: las que sirven a un futuro vivo. Son las que ven en el embarazo un esfuerzo más o menos soportable en favor de su hijo.

- Mustias: las que sienten morir en el hijo a su propio yo. Vivencian el embarazo como un atentado frente a su narcisimo infantil.

Durante el primer trimestre la actitud de la mujer depende de su actitud psíquica, de su capacidad de ver al bebé, de sus deseos de ser madre.

Es importante el papel que para la mujer embarazada tiene su propia madre. Durante el primer trismestre tiene que realizar la formación de una identidad maternal única y personal, separada y aparte de la de su madre. Tiene que aceptar las cualidades de la madre que son respetadas y valoradas y desterrar las características negativas e indeseables.

Es posible que a partir del 4º mes puedan percibirse ya los movimientos fetales, aunque ésto puede retardarse hasta el 5º ó 6º mes. Los movimientos fetales, vienen a ser una constatación de que el embarazo deseado o no, es real. Los sentimientos son mucho menos ambivalentes y se va acentuando la aceptación y el deseo de tener el hijo.

En el 5º mes, el estado de gravidez es ya evidente: vientre abombado, senos aumentados de tamaño. Comienzan a surgir los problemas estéticos y del esquema corporal. Aparece el sentimiento de fealdad. Disminuye la libido sexual.

A través de los movimientos fetales la madre se da cuenta de que el hijo está vivo. Comienza a pensar en él como individualidad, como un ser separado de élla misma. Es cuando ya de modo consciente y real debe fomentarse la identificación madre-hijo.

La motilidad del feto produce gran ansiedad, dependiendo su buen manejo y tolerancia de la personalidad de

la mujer embarazada. Los movimientos fetales coinciden con una mayor percepción de las contracciones uterinas fisiológicas (a veces el vientre se pone duro y otras veces se ablanda), ésto aumenta la ansiedad.

Durante este 2º trimestre (4º-5º y 6º mes) hay una mayor tranquilidad. Por lo general desapareció el peligro de aborto y no se dan ya los malestares matutinos.

Llegamos al 7º mes de gestación. En este tercer trimestre el interés y la angustia se acentúa en el temor al parto. Desde la mitad del 7º mes en adelante puede producirse la versión interna, que lleva al niño a colocarse cabeza abajo a la entrada del canal del parto. La mujer nota que algo pasa, se asusta y hay cierto desconcierto. Vivencia que hay algo que empuja.

Durante el 9º mes se acentúan las modificaciones fisiológicas:

- El feto se desarrolla con más rapidez, ganando peso y volumen.
- Las contracciones fisiológicas se acentúan, lo que provoca cambiar los mecanismos posturales para la bipedestación y sedestación.

Hay una mayor preocupación por el inminente parto.

Por lo general, los días previos al parto se suele expresar conscientemente el temor a la muerte, al dolor, al parto traumático con forceps o cesárea, al hijo malformado, a la muerte del hijo. Estos temores coinciden con el proceso de borramiento del cuello, el descenso del feto, ...

Frecuentemente se tiene la sensación de haber dejado

de percibir los movimientos fetales durante uno o dos días. Esto es fruto de la ansiedad que tiene la futura madre que produce un embotamiento de la percepción.

Llega el momento del parto.

La percepción de las contracciones de dilatación es variable y depende del grado de sensibilidad de la madre y de la enseñanza en la preparación al parto.

El comportamiento durante el parto y la postura frente al papel femenino están en correlación significativa.

Hay tres momentos psicológicos importantes durante el parto:

- Salida de casa a la clínica: se vé que el parto es ya algo concreto e irreversible.
- Llegada a la clínica.
- Entrada en la sala de partos: en este momento suele detenerse la actividad uterina, relacionándolo con el grado de ansiedad.

En algunas mujeres se dan conductas regresivas, comportamientos propios de edades infantiles fomentados por la angustia. Ello depende:

- Del desarrollo de la personalidad, del narcisismo.
- De los lazos afectivos establecidos con los padres. - Si éstos son fuertes, hay una mayor tendencia a la regresión.
- De la dependencia del marido.
- De la actitud frente al hijo.

A veces, la fenomenología regresiva se conserva durante la lactancia, originando la neurosis de la materni-

dad. Está claro que la mujer embarazada necesita exteriorizar sus sentimientos, preocupaciones y ansiedades. Cuando la mujer haya obtenido mayor madurez, su futuro será más favorable no sólo en cuanto a su hijo y élla, sino también para su esposo y toda su familia.

La madurez de la personalidad de la madre configura la vivencia del embarazo y del parto. Una actitúd de equilibrio y tranquilidad facilita en el hijo una conducta y desarrollo igualmente tranquilo y armónico, favoreciendo así la relación afectiva madre-hijo fundamental en el desarrollo humano.

Finalizado el parto, la madre necesita un nuevo proceso de adaptación, de retorno a la situación anterior al embarazo, pero ahora ya con un nuevo ser al lado de élla y que necesita casi todo de élla.

Una vez nacido el bebé, es necesaria una estructuración y afianzamiento de las relaciones madre-hijo.

Durante las semanas que siguen al parto, la madre se siente cansada tanto a nivel físico (por la sobrecarga realizada durante los meses anteriores y el parto) como a nivel psíquico.

La madre nota una demanda excesiva para su capacidad de amor. Siente una sensación de incapacidad para querer, o querer suficientemente.

III. CARACTERISTICAS DEL DESARROLLO PSICOLOGICO.

DURANTE EL 1º AÑO. (Edad bebé).

En el momento del nacimiento nos encontramos con un ser indefenso, inacabado en el aspecto del desarrollo

y que necesita todo de cuantos le rodean, en especial de su madre, para poder seguir adelante. Como dice PIERON es sólo "un candidato a la humanidad", es un proyecto de hombre.

El hombre no depende solamente de factores hereditarios sino también de las experiencias que viva en su medio y de su adaptación al mismo. El hombre no nace hecho sino que requiere un período de crecimiento y desarrollo para alcanzar la madurez.

la aportación exterior en el dessarrollo no sólo se limita al terreno sensorial y motor sino que se extiende también a las actitudes, hábitos, rasgos de carácter,... Hay correlaciones comprobadas entre el nivel intelectual, desarrollo motórico y afectivo, y el nivel socio-cultural y estimulación afectiva de los padres. Según sean la cantidad y calidad de estas experiencias, así será el resultado.

Al primer año de la vida se le conoce con el nombre de "la edad bebé". Durante esta época se dan innumerables adquisiciones: prensión, posición vertical, marcha bípeda, inteligencia práctica elemental, primeros rudimentos del lenguaje, primeras ligazones afectivas, ...

El desarrollo en esta época, se produce en dos áreas fundamentales:

- Física.- El bebé no puede mantenerse vivo por su propios medios. Se mantiene gracias a los cuidados y protección de los que le rodean.
- Psicológica.- El desarrollo en este área está basado en el establecimiento de

las relaciones afectivas (sobre todo con la madre) y las relaciones sociales.

Dejamos a un lado el desarrollo y cuidados físicos del bebé por estar ya tratados en charlas anteriores y vamos a centrarnos en el desarrollo psicológico.

La sensación, percepción, volición y pensamiento no existen en el momento de nacer. Al nacer el bebé está en un estado indiferenciado. Todas estas funciones (incluídos los instintos) se irán diferenciando más adelante. No existe simbolismo en el bebé. Los símbolos están unidos a la adquisición del lenguaje y éste no se alcanza durante el primer año.

En la edad aparecen mecanismos de defensa que surgen en forma más fisiológica que psicológica.

El bebé no diferencia entre lo que es él e interior a él y lo que no es él y exterior a él. Los movimientos que hace no son dirigidos ni deseados, sino experimentados y sufridos como impresiones. No hay objetos ni personas para él sino situaciones, cuadros visuales, auditivos, táctiles sin relación entre éllos. Ve pero no percibe.

La organización va introduciéndose gracias a la repetción de situaciones siempre iguales (alimento, aseo, horario, ...). Los mismos estímulos e impresiones provocan en él iguales comportamientos (por ejemplo: la situación de alimentación", en esta situación se dan impresiones táctiles, térmicas, auditivas, olfatitvas, cinestéticas, visuales, ...).

3.1. DESARROLLO MOTOR.

El desarrollo motor en el primer año va unido a una evolución sensorial e intelectual.

Los movimientos del bebé son masivos, globales e incordinados (éstos pueden ser reactivados o inhibidos).

1º mes: Sólo tiene movilidad diferenciada en la región bucal y en los ojos. La manos no funcionan.

4º mes: Ya tiene la cabeza erguida. Se mueve hacia el ruido con lo que se aumenta el campo visual. Se inicia el movimiento de las manos. Al principio coge objetos entre los dedos y la palma para llegar al 6º mes en que opone los pulgares.

6º/7º mes: Se sienta con apoyo. Esta posición libera sus manos, con lo que tendrá un mayor dominio en maninipulaciones y experiencias positivas o negativas (comer, coger objetos, pincharse, quemarse, ...) Coge cosas y las lleva a la boca, va conociendo los objetos por la boca.

8º mes: A partir de la posición sedente, comienza el aprendizaje de la bipedestación y marcha. Aumenta más su campo visual. Realiza mayor movimiento (busca objetos, personas, ...)

9º mes: Conserva el equilibrio sentado, se vuelve e inclina sin peligro. Se pone de pie él sólo. Tumbado sobre su vientre se arrastra y retrocede. Puede comer algo él sólo con lo que la lengua tendrá una mayor movilidad.

12º mes: Se mantiene de pie sin ayuda. Anda con apoyo. Acude cuando se le llama pero también se aleja cuando quiere; ésto indica una mayor independencia.

3.2. DESARROLLO INTELECTIVO.

1º mes: Nos encontramos con que el bebé al principio

actúa con reflejos hereditarios carentes de intencionalidad (succión).

2º y 3º mes: Si a estos reflejos hereditarios se unen las adaptaciones adquiridas tendremos conductas repetitivas que le producen situaciones de bienestar, situaciones placenteras (se chupa el pulgar).

4º mes: Repite estas conductas para conseguir reproducir espectáculos interesantes (coger el sonajero que cuelga y producir ruido).

A lo largo de los siguientes meses los movimientos se van haciendo lentamente, cada vez más discriminados pero sin intencionalidad.

7º mes: Los objetos sólo existen en función de la actividad del niño (cuando desaparece el objeto, la actividad del bebé cesa).

8º mes: Es en esta época cuando PIAGET sitúa la aparición de la inteligencia, cuando aparece la conducta intencional. El bebé busca el objeto desaparecido (levantará un cojín para tomar una caja que hay debajo). Hay una mayor coordinación de los actos entre sí.

11º/12º mes: Cuando por azar el bebé obtiene un resultado trata de reproducirlo, no de forma estereotipada como antes sino que tantea y estudia las fluctuaciones del resultado (el bebé tira una y otra vez el mismo objeto al suelo). Aparece la inteligencia práctica o manipuladora (abre una caja y saca un juguete que ha visto meter allí).

Ahora cabe hablar del lenguaje, o mejor dicho, de la fonación porque en esta época no aparece el lenguaje propiamente dicho.

1º mes: Al principio la fonación igual que la manipulación

es un juego sensomotor.

Desde el final del 2º mes el niño emite sonidos es especial guturales. Estos sonidos se diferencian de los gritos porque no tienen el carácter impulsivo de éstos.

3º mes: El niño presta atención a los sonidos, los oye, los repite, los modifica, los modula, ...Según PICHON es el "estadio del gorjeo". Estos sonidos no tienen relación con el lenguaje de quienes rodean al bebé. En esta época el bebé y su mamá se hablan. Se divierten al imitarse uno al otro. La madre enseña al niño la lengua materna. Es importante la vinculación afectiva del bebé-mamá como se está comprobando. la carencia del factor afectivo es responsable del retraso en la aparición del lenguaje y de su pobreza.

Durante los meses siguientes se produce un dominio gradual del aparato fonatorio, condición necesaria, aunque no suficiente, para la constitución del lenguaje.

8º mes: El bebé puede imitar modelos sonoros nuevos, aumentando su repertorio. Puede ya aparecer la palabra "papá", "mamá". Así vemos que al elemento sensomotor se unen:

a) Otro de naturaleza intelectual (dando valor representativo a los sonidos).

b) Otro afectivo (de grado o desagrado).

10º mes: Aparición de la primera palabra aparte de papá y mamá.

3.3. DESARROLLO EMOCIONAL.

Las reacciones emotivas no siempre obedecen durante el primer año a una causa determinable, no guardan proporción con la causa, rebasan la situación a la que se refieren

(se extienden como una mancha de aciete). Las emociones son fugaces.

BOURJADE: "En el bebé y en el niño pequeño la emotividad sobrepasa a la emoción".

1º mes: Predominan las emociones negativas, dando la impresión de que la vida del niño no es tan agradable. Tensión muscular, modificaciones respiratorias y llanto, a las que se añadirán las lágrimas entre 1-2 meses.

2º/3º mes: Está ya bien establecida la mímica de la desolación. Las manifestaciones de agresividad y cólera son las más frecuentes, llegando el punto álgido a los 2½ años. La cólera aparece unida ya al hecho de ser contrariado o defraudado de lo/ que espera. Aparece el placer como reacción emotiva bien diferenciada:

- Movimientos de miembros.
- Sonrisa.
- Regocijo.
- Contorsiones.
- Grititos breves.

5º mes: Aparece la trsiteza psicológica, la pena. Esta pena da lugar:

Al miedo - ansiedad.

A la cólera - agresividad.

La ansiedad y los terrores infantiles van unidos a una brusca pérdida de sustentación o a lo súbito de estimulación (auditivas, visuales, ...). Hay que decir aquí que los terrores no son hereditarios o innatos. Los miedos se adquieren por condicionamiento. Lo desconocido y no familiar produce ansiedad, pero la resolución de ésta dependerá

de la actitud de los padres.

6º mes: Aparece la risa con carácter social.

8º mes: Aparece la arrogancia, la alegría de sí mismo y de sus propias manifestaciones, unida a la actividad del niño. Se dan ya manifestaciones de ternura y afecto cuyos objetos serán los adultos familiares. Está aprendiendo a querer.

Al final del primer año es cuando aparece la envidia, cuando las relaciones afectivas se concentran sobre un sólo objeto o persona.

3.4. DESARROLLO SOCIAL.

Al principio el bebé no hace diferenciación entre las personas, incluso no vivencia su cuerpo como separado e independiente del de su madre.

Si ambos sistemas de conducta interactúan, el bebé y la madre, irán estableciendo un vínculo afectivo cada vez más diferencial. El niño, según la vaya discriminando, la irá eligiendo como figura de apego.

1º mes: Se orienta, busca y usa señales sociales pero no discrimina entre quienes interactúan con él.

2º mes: El bebé concede más atención al mundo que le rodea y se interesa por el rostro humano.

3º mes: El rostro humano, visto de frente, es el desencadenante específico de la sonrisa del bebé.

4º mes: La sonrisa del bebé se hace selectiva. Sólo se produce ante rostros que le son familiares. Interactúa de forma privilegiada con la madre, pero todavía no rechaza a los desconocidos (llanto diferente ante la partida de la madre, sonrisa diferencial, ...)

5º mes: Diferencia las mímicas adultas.

6º mes: Comienza a rechazar a los desconocidos. Ante los extraños se produce una reacción de ansiedad. Va eligiendo afectivamente las figuras de apego, buscando proximidad, contacto, ... (se dan lloros y ocultamiento, apartase de éllos, ...). Muestra interés y alegría por los juegos alternativos. El bebé busca jugar con... Los contactos que realiza con los coetáneos son negativos (les trata como objetos, les manipula, les quita juguetes, ...) Se alegra al verse en el espejo.

7º/8º mes: Aumenta la reacción de angustia ante los extraños. Diferencia entre los conocidos (le dan tranquilidad) y los desconocidos (de los que desconfía).

9º mes: Se toma más en consideración al compañero (lucha con él por la posesión de los objetos).

Es durante el primer año cuando se establece la vinculación afectiva. Sin perder ésta tendrá el niño que ir conquistando cierto grado de independencia de las figuras de apego. Es un proceso lento y suelen darse siempre ambivalencias (deseos de avanzar y regresar).

El desarrollo en el área psicológica durante el primer año, decíamos al principio que estaba basado en el establecimiento de las relaciones afectivas (sobre todo con la madre) y las relaciones sociales.

En los primeros meses de vida extrauterina la estimulación llega al bebé primariamente a través de la madre. la importancia de la figura materna o sustituto es fundamental.

Se han hecho estudios comparativos con niños con cuidados maternos normales y niños sin estos cuidados.

Está comprobado que los niños criados impersonalmente o con deprivación materna, son propensos a desarrollar ciertos rasgos patológicos: retraso general del desarrollo y diferencia de las relaciones sociales (son más superficiales en los niños con deprivación).

La figura materna no sólo tiene que suministrar estimulación, sino a veces tiene que evitarla. La madre tiene que ayudar a modular la actividad del niño. El intercambio emocional entre hijo-madre, es el que posibilita el desarrollo psíquico.

El bebé establece con la mamá una vinculación afectiva. Vamos a ver las características de esta vinculación:

a) Se manifiesta esta vinculación en conductas de apego:
   - Búsqueda de proximidad: dependiendo de sus capacidades motores (de forma - refleja, movimientos corporales voluntarios, con/ seguimiento.
   - Prefiere a las figuras de apego para interactuar/ con éllas.
   - Las prefiere en momentos de aflicción (caídas, enfermedades,...)
   - Son base de apoyo en las conductas exploratorias.
   - Son importantes para explorar ambientes desconocidos (la falta de figura de apego, disminuye la exploración).

b) Las conductas de apego no están dirigidas necesariamente a una sóla figura. Puede extenderse a varias,/ aquéllas que le ofrecen un sistema de conductas similar al descrito por su madre. En este caso, el niño/ establece una jerarquía de preferencias que puede --

fluctuar dependiendo del período, actividades, etc.

c) Es importante para la formación del vínculo afectivo, la interacción lúdica.

d) Lo correcto es que el vínculo afectivo se forme durante el primer año.

e) Las conductas de apego se extienden también a a objetos y animales.

f) La pérdida de las figuras de apego va seguida de efectos psicológicos y fisiológicos.

IV. CARACTERISTICAS DEL DESARROLLO PSICOLOGICO.

DE 1 A 3 AÑOS. (Expansión subjetiva o motórica).

Este período se denomina de "expansión subjetiva o motórica". GESELL la llama "edad de la mudanza o edad acrobática".

El niño deja ya de ser bebé y poco a poco irá dejando de depender de otra persona para desplazarse. La marcha, el andar, asegura al niño cierta independencia y le permite ampliar experiencias (positivas o negativas).

Otro hecho importante en este período se da en el área del lenguaje: comienza la fonación (dice palabras referidas a objetos que le son familiares y parece comprender las órdenes que se le dan). Comienza a instaurarse el lenguaje.

Tiene lugar el control de esfínteres, que al niño le va a dar un agran seguridad con respecto a los demás.

Aparece la conciencia de sí mismo. Comienza a darse cuenta de que él es diferente de los otros.

Su afectividad está a flor de piel. Todo su desarrollo

(motor, intelectivo y social) está impregnado de afectividad. Para él, todo tiene impresión de presente.

4.1. DESARROLLO MOTOR.

Se dan notables progresos en la locomoción y manipulación y, a través de éllos aumenta su independencia.

12/18 meses: la reptación va sustiuyendo a la marcha. Los primeros pasos son inseguros, vacilantes, necesita apoyo. Con respecto a la prensión y manipulación los movimientos se afinan, diferencian, se coordinan, se lateralizan.

15 meses: La prensión es neta y precisa (abre una caja, bebe ya sólo en un vaso, utiliza la cuchara y el tenedor).

18 meses: Ya comienza el correteo. Deja de ser bebé para ser correteador. Los pasos se van alargando. La separación de pies se reduce. Camina hacia un lado y hacia atrás. Las vueltas son todavía torpes.

20 meses: Los pasos son más regulares y la marcha más estable. Aparece la carrera.

2 años: Camina con soltura, incluso en las escaleras. Comienza a colaborar en aseo e intenta vestirse sólo.

2/3 años: Va progresando en automatismo como el de la marcha. Según GESELL, es cuando intenta proezas superiores (transportar objetos y muebles).

Al final de 3º años: Ya come sólo con limpieza, abre un paquete atado, traza una cuadrado con un lápiz.

Es característica su constante movimiento: inventa sin cesar, descubre, repite y establece nuevas coordinacio-

nes. A través de éllas, descubre sensaciones nuevas (agradables o desagradables).

Explora sus posibilidades motoras y sensoriales y a través de éllas, se va afirmando.

El juego aparece como una forma esencial de actividad por la que el niño explora el mundo material, entra en posesión de sus propias aptitudes motoras y constituye las bases afectivas de su actividad futura.

CLAPAREDE: "Gracias al juego, el niño se desarrolla".
para el niño, el juego no es un pasatiempo".

4.2. DESARROLLO INTELECTIVO.

Ya vimos que es alrededor del 8º mes, cuando aparece la conducta intencional, pero es entre el 10º y 15º mes cuando el niño trata de adaptarse a cierto número de situaciones nuevas mediante los tanteos y experimentación activa, con lo que el niño descubre una serie de nuevos comportamientos.

Hasta los 2 años descubre conductas nuevas para resolver problemas por tanteos acumulativos.

Es a partir de los 2 años cuando aparecen soluciones súbitas sin tanteos previos. El pensamiento está ligado a la acción sobre la que se funda y que está en su origen.

La transición entre lo motor y lo representativo es la imitación por la que el niño evoca con su cuerpo y movimientos, una situación o una actividad.

Esa imitación (representación por el gesto) cobra

auge a partir del 2º año y da lugar al fingir, aparentar, juego simbólico o representativo. Este fingimiento dista mucho del querer engañar los demás (cuando el niño se sienta en una silla y dice que está montado en un caballo, para él la silla deja de ser silla y se ha convertido en un caballo). En esta época el niño vive en un mundo de cuento de hadas, en el que todo es posible (los animales y las plantas piensan y expresan sentimientos iguales que los del niño). De 1 a 3 años, la fantasía y la realidad están bastante indiferenciadas. En la mente infantil lo opuesto y contradictorio pueden darse con la misma fuerza que lo lógico y lo razonable. La lógica adulta no se ha desarrollado en él. Para el niño la relación causa/efecto es de orden mágico, para el adulto es de orden lógico.

SUTTER: "La actitud que se da en el niño en esta época no es de mentira, sino que es una pseudomentira, mediante la cual el niño expresa su mundo interior ilógico e imaginativo".

La aparición de la mentira como tal, sólo se da en los niños a partir de los 5/6 años.

La mentira es un acto social y la mentira social es la que usualmente puede considerarse como desadaptiva y reprensible. Los niños mienten por diferentes motivos:

- Por generosidad (dice que no tiene hambre porque sólo queda un trozo de pastel).
- Por timidez (es la más común).
- Por motivos de defensa: para evitar una situación desagradable (un castigo).
- Por compensación de alguna debilidad (inventa

viajes a países lejanos para - captar la atención de sus amigos).

El proceso total de la educación determinará el que el niño mienta o no. Hay que enseñar que toda mentira es represinble y dejar que el niño descubra y discrimine entre tipos de mentiras aceptables y sancionables para cuando se desarrolle su conciencia moral.

De 1 a 3 años decíamos que el niño corrige la realidad y la modifica en función de sus deseos. A través de juegos representativos y del juego simbólico hay un aspecto sustitutivo y compensador. Estos juegos son inseparables de las tonalidades afectivas que matizan lo que represen - tan.

Con respecto al lenguaje ya vimos cómo en el estadio anterior comienza la fonación. En este estadio el niño va descubriendo el sistema prefabricado de signos sonoros que le ofrece su medio social. El bebé que pasó a ser correteador, se hace charlador.

La primera palabra, ya dijos que suele aparecer a los 10 meses. → 1 mes

18/24 meses: El vocabulario común suele ser de unas 24 palabras. Estas palabras en los niños, tienen una/ significación mayor que en el adulto. Tienen el valor de una frase entera.

28 meses: STERN: "estadio de la palabra-frase". Las palabras entonces, expresan un estado afectivo, una actitud mental.

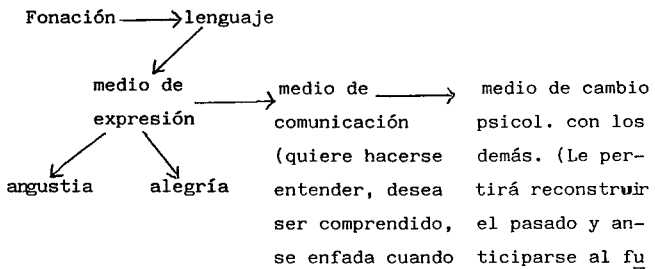
20 meses: Suele aparecer la frase gramatical que expresa un juicio, una observación. El niño se designa

en 3ª persona todavía y la construcción de la frase es rudimentaria y elemental.

30/36 meses: A la palabra-frase, le sucede la prefrase de dos palabras y luego de las tres. El habla se asemeja al estilo telegráfico. las palabras entonces se colocan en orden a su importancia afectiva. Es un lenguaje divertido y pintoresco (jerga) que no se queda fijado si el adulto no actúa de modo negativo. El vocabulario a esta edad viene a ser de 1.000 palabras.

3 años: Surge la "edad preguntadora". El niño generalmente pregunta ¿qué es ésto?. Corresponde a una necesidad de ampliación de vocabulario y de información, y de orientación en el mundo material (va poniendo orden en el universo). Le interesa el nombre de los objetos, pero también la razón de ser de los mismos ¿por qué? Tiene una función intelectual de información, pero también afectiva (aferrarse al adulto, atraer su atención, ...).

El lenguaje en su evolución, quedaría resumido en el siguiente esquema:



4.3. DESARROLLO EMOCIONAL.

El niño está en una postura egocéntrica, es decir, todo tiene que girar en torno a él. En el lenguaje ésto se advierte de modo especial ya que trata de llevarlo todo a su experiencia personal. No comprende que los que le rodean piensen de forma diferente a él y experimenten sentimientos distintos a los suyos.

Su desarrollo está impregnado de afectividad (si él está contento todos tienen que estarlo) y esta afectividad es preponderante en el crecimiento motor y en el intelectivo.

Su afectividad, sus emociones las expresa a través de las mímicas. Para él no existe ni pasado ni futuro. Todo tiene impresión de presente.

HUBERT: "Las penas de los niños son inconmensurables".

Recordemos que para el bebé, las emociones eran fugaces.

El niño puede recordar o anticipar satisfaciones y frustraciones vividas o probables. Trata y puede lograr compensar sus penas y realizar sus deseos en el terreno simbólico y sentir emociones concomitantes. Puede descargar tensiones a través del juego y de la palabra.

Parecen emociones pasajeras y superficiales, pero en realidad no lo son. Pueden ser muy profundas. Aunque se olviden, algunas tienen repercusiones duraderas provocando posteriormente reacciones afectivas especiales y generales.

En esta época el fenómeno afectivo dominante es

la ansiedad (muchas veces inadvertida). Factores que intervienen y aumentan la ansiedad en esta época:

- El niño vivencia su soledad.
- Las exigencias del adulto hacia él, cada vez son mayores.
- Adualismo.
- El niño descubre el "vasto mundo".

a) Vivencia su soledad.

La ansiedad surge de la impotencia profunda del niño pequeño al verse sólo ante las exigencias del mundo exterior y sus necesidades. El niño se ve sólo, ya que según crece va perdiendo la relación parasitaria con su madre. El miedo a la falta del apoyo materno va en relación directa con la experiencia de abadonos momentáneos y de las necesidades no satisfechas inmediatamente. La madre, que le producía bienes se va distanciando y ve que puede llegar a faltarle, desapareciendo así todos los beneficios, seguridades y satsfacciones. Perdiendo a su madre el niño se pierde a sí mismo, por éso intenta aferrarse a élla provocando manifestaciones para que la madre le tome en consideración. Esto influye en el aprendizaje de la locomoción, limpieza y en la crisis de oposición.

b) Las exigencias del adulto hacia él, cada vez mayores.

A medida que se crece, el adulto le dicta exigencias, prohibiciones e incluso castiga. La desaprobación, la reprimenda significan para el niño una pérdida de valor, una disminución del afecto. El niño se forja una imagen de sí mismo según lo que de él esperan los adultos ("bueno, malo"). En esta época tiene suma importancia la atmósfera general y los detalles de la actitud educativa y afectiva de los padres.

c) Adualismo.

Los límites psíquicos entre el yo y los otros no están aún bien establecidos. Su pensamiento y palabras tienen aspecto como mágico. Lo que piensa o se imagina será siempre más o menos verdadero para los demás.

d) El niño descubre el "vasto mundo".

Puede tener experiencias angustiantes o desvalorizadoras y el niño se encuentra sólo ante éllas. Aparecen temores a los animales, tormentas, oscuridad que están claramente ligados a experiencias o amenazas inquietantes de los adultos. Su frecuencia crece hasta los 3 años y va disminuyendo paulatinamente a medida que va precisando lo real y decrece el dualismo.

Lo que da al niño gran seguridad y apoyo es un aspecto importante en el desarrollo motor: el dominio esfinteriano y el control de la musculatura que preside la excreción. Esta actividad muscular influye en el comportamiento de los otros: hacer o no hacer determina la actitud acariciante o frustradora de la madre.

Entre 18/24 meses: Si no se le ha acostumbrado mal, se establece un control esfinteriano casi absoluto. Anunciará sus necesidades y cuidará de su realización, ésto significa un gran paso hacia la independencia. El interés por la función, lleva consigo el interés por el órgano. Esta actitud sólo es peligrosa por las reacciones intempestivas que provocan en el adulto.

2½/3 años: Se produce la fase de oposición.

WALLON: "Crisis de independencia".

El niño quiere hacer las cosas por sí mismo. Se hace rebelde, obstinado, realiza lo contrario

de lo que se le pide, llora por un objeto y lo rechaza cuando se le da. El niño tiende a hacer las cosas, si no se le deja en el niño se crea desesperación y agresividad. El adulto aparece como un aguafiestas, un obstaculizador de lo que ha comenzado. La frecuencia de estas manifestaciones va aumentando hasta la mitad del tercer año, para disminuir de modo muy sensible.

Durante esta crisis de independencia suelen presentar los niños a veces una conducta agresiva con demasiada frecuencia e intensidad tanto en sus juegos como en sus relaciones con los demás.

Vamos a tocar muy ligeramente la agresividad del niño. Esta aparece como una conducta adquirida a través del aprendizaje. Los niños observan e imitan modelos violentos y por éllo aprenden a comportarse violentamente. Condicionantes de esta conducta son los medios de comunicación, un hogar violento, ... El no mostrar agresividad ni castigar violentamente ayudará a modificar este comportamiento en el niño. A partir de los 3 años y medio, el negativismo deja paso a una fuerte tendencia al conformismo y a la cooperación. La autonomía lograda, la pondrá al servicio de su adaptación social. Trata a partir de entonces de seguir las normas. Habitualmente su pregunta será ¿está bien así?

4.4. DESARROLLO SOCIAL.

En este estadio, todavía su marco fundamental es el familiar, aunque de modo paulatino va ampliando sus fronteras y estableciendo relaciones con sus iguales.

Dado su egocentrismo, atraviesa una etapa de rivalidad

con los coetáneos después de tener una actividad esencialmente solitaria.

V. CARACTERISTICAS DEL DESARROLLO PSICOLOGICO.

DE 3 A 6 AÑOS. (Edad preescolar)

Con el andar y el lenguaje el niño ha extendido sus fronteras: descubre una realidad exterior que es independiente de él.

Tiene lugar la constitución de la conciencia moral: trata de actuar introyectando normas de la sociedad. Se reafirma con la interiorización de las imágenes paternas.

Se advierte un mayor contacto social. Busca niños de su misma edad para relacionarse.

Con la asistencia a la escuela maternal o cursos de preescolar, entra de lleno en un mundo desconocido y diferente de lo que conocía hasta ahora (su familia).

5.1. DESARROLLO MOTOR.

Hay una exuberancia motora y sensorial.

3 años: Es la edad de la gracia por la soltura, libertad y espontaneidad de la movilidad. Ya monta en triciclo.

4 años: Los movimientos son armoniosos, menos bruscos que anteriormente. Se advierte en éllos una mayor coordinación (salta a la pata coja, lleva taza sin derramar el líquido, se viste y desnuda sólo, comienza a ayudar en casa, ...)

5 años: Parece una ardilla infatigable. Tiene una mayor soltura e intrepidez. Salta a la comba, patina, monta en biciclta, sube a los árboles.

6 años: Puede hacer lo que quiera motóricamente, dentro de sus fuerzas.

En esta época imita con soltura y desenvoltura los movimientos que observa en los demás (adquiere muchos gestos, mímica, palabras, ...). Sus sentimientos los expresa sin inhibición ninguna: hace cabriolas, guiños, pellizcos, saca la lengua, ...

5.2. DESARROLLO INTELECTIVO.

Aparición de la intuición o pensamiento intuitivo. El pensamiento del niño se asienta en el sistema ordenado que constituye el lenguaje hablado por quienes le rodean. Su lenguaje gana en coherencia, claridad y comunicabilidad.

Comienza a verse el principio de la realidad frente al principio del placer. El niño observa mejor que antes la realidad concreta. Descubre una realidad exterior que es independiente de él y a la que debe tener en cuenta si quiere conseguir sus fines. El lenguaje le ayuda a afianzar el conocimiento de esta realidad.

Su experiencia crece, rememora mejor las situaciones pasadas y puede referirlas también mejor. El niño sorprende con sus deducciones.

El niño puede pensar lo que percibe o lo que se ha percibido, pero su pensamiento no rebasa totalmente la *representación de lo percibido, así se observan grandes* lagunas en los niños de estas edades.

Ante lo que ignora, somete con naturalidad las cosas a su propia experiencia. Se da el realismo egocéntrico (las nubes vienen cuando hace frío).

5.3. DESARROLLO EMOCIONAL.

Alrededor de los 3 años, coincidente con el control de esfínteres, descubre los órganos genitales. El interés por la función lleva consigo el interés por el órgano como antes ya dijimos. La zona erógena dominante es el pene (niños) y el clítoris (niñas). Es el despertar de la curiosidad sexual. Surgen preguntas sexuales.

Con respecto a la mastrubación y juegos sexuales a esta edad, son considerados como conductas normales y se hace notar la importancia de las conductas de adultos, tendentes a relacionar tales comportamientos con significados negativos provocando verdaderos problemas en los niños.

Una educación sexual adecuada debería considerar los aspectos del desarrollo infantil.

Posteriormente a descubrir los órganos genitales, aparece una atracción más marcada hacia el progenitor del sexo contrario (Complejo de Edipo o Complejo de Electra, según sea el sexo). El padre, que aparecía hasta entonces como un satélite de la madre, se convierte en personaje central, en absoluto. Tanto para el niño como para la niña es objeto de admiración y envidia (es omnipotente, lo sabe todo).

Desde los 3 a los 5 años, la madre que durante mucho tiempo el niño ha confundido consigo mismo, se da cuenta de que es diferente a él y además que tiene que compartirla con su padre y hermanos.

El padre representa un rival en la relación madre-hijo. Compartir sentimientos significa perder a la madre. Al

Al mismo tiempo el rival es amado, temido y un poco admirado. Esto, genera tensiones en el niño. De esta manera va interiorizando las imágenes paternas, que van a dar lugar a la constitución de la conciencia moral.

Como problema afectivo dominante en esta época, tenemos también la envidia (Complejo de Caín). La sensibilidad del niño se agudiza con el nacimiento de un nuevo hermano. El hijo mayor puede tener razones para sentirse un poco desasistido y amenazado de abandono.

La justicia familiar debe asegurarles a todos la misma ternura e idéntica atención a todos los miembros de la familia.

La personalidad infantil comienza a afianzarse a los dos años y medio con la oposición de los padres y se reafirma con la interiorización de las imágenes paternas.

El niño hace lo que tiene que hacer aunque sus padres no estén delante. Necesitará menos la presencia física del padre.

De esta forma se constituye la conciencia moral (estar bien con élla equivale a ser querido por sus padres, el no estar a bien con élla crea sentimientos de culpabilidad y remordimientos). Así el niño se va acomodando a las exigencias del ambiente social.

El niño interioriza a sus padres ya no sólo como omnipotentes, perfectos, ... sino también como frustradores y agresivos.

5.4. DESARROLLO SOCIAL.

REYMOND-RIVIERE señala 4 grandes etapas en la evolución

de las relaciones espontáneas:

- Actividad esencialmente solitaria.
- Juego paralelo (durante el 3º año).
- Juego asociativo (a partir de los 5 años).
- Organización de la actividad colectiva (6/7 años).

En esta época los niños van adquiriendo figuras de compañeros de juego. Se buscan y hallan placer en estar juntos. Las interacciones se hacen más frecuentes y amplias.

Se manifiesta rivalidad en sus relaciones con los coetáneos. El "otro" comienza a percibirse como una amenaza y como un rival.

Un hito muy importante es el comienzo de la escuela maternal o de preescolar. Allí la socialización encuentra su mejor ámbito.

Dependerá de cómo sean la calidad de los contactos niño-escuela en estos momentos para instaurarse actitudes escolares de años posteriores. Conviene que la experiencia de los preescolares no sea prematura y que los comienzos sean graduales, continuando la madre como figura principal en la vida afectiva del niño. Las maestras maternales deben ser conscientes de las necesidades afectivas y de los conflictos normales a esa edad.

Desde los 4 años, la clase de preescolar ofrece posibilidades de estimulación y experimentaciones sociales e intelectuales. Así el niño irá logrando más independencia, más confianza en sí mismo, mayor adaptabilidad social, mayor curiosidad intelectual, ...

El niño se irá beneficiando de todas estas actividades

colectivas y organizadas, pero no hay que olvidar que el núcleo de su vida es afectivo y familiar.

Es conveniente la experiencia del ambiente preescolar adecuado. Así el niño estará preparado para la iniciación escolar de los 6 años (no sólo a nivel de conocimientos sino en cuanto a sus relaciones sociales).

En este estadio aparecen también muchos niños con un comportamiento de aislamiento, de no participación, que se aislan del grupo y son tímidos e inhibidos.

La timidez está asociada a la forma en que ha sido educado en su hogar:

- Puede ser hacia la autonomía, permitiéndole enfrentarse a situaciones nuevas y adquirir experiencia y pautas de conducta en el contacto con los demás. La familia que educa hacia la autonomía generalmente es de estructura democrática y le permite al niño opinar y participar.No crea problemas de timidez.

- Puede ser hacia la dependencia, sobreprotegiéndole excesivamente, evitándole contacto con otros niños y con situaciones desconocidas. La familia autoritaria educa hacia la dependencia, coartándole al niño las posibilidades de adquirir puntos de conducta autónomos.

VI. CARACTERISTICAS DEL DESARROLLO PSICOLOGICO.

DE 6 A 9 AÑOS. (EDad escolar).

El hecho fundamental es el ingreso del niño en la escuela. Hasta ahora el marco material y social en el que se desarrollaba el niño era la esfera familiar. Estaba continuamente con sus padres, que fortalecían su egocentris-

mo infantil.

El niño no solamente tiene que adaptarse a este nuevo medio sino que su vida cambia por completo: aceptar nuevas órdenes, igualdad ante la ley democrática, nuevas exigencias, horarios, ... Esto, genera tensión.

6.1. DESARROLLO MOTOR.

A partir de los 6 años, va perdiendo espontaneidad motora (característica del anterior estadio). El ambiente restringe su libertad motora e impone tareas más precisas.

A pesar de éllo, está presente una intensa expansión motriz. Actividades desbordantes: el niño a esta edad, está en movimiento continuo siempre más fino y diferenciado, más orientado y controlado cada vez.

Se hacen los juegos violentos de lucha y acrobacia que culminan a los 9 años con la edad de la fuerza.

La coordinación motórica progresa de igual modo. El desarrollo motor prosigue en el sentido de la precisión y de la resistencia: juegos de equipo y competiciones organizadas.

6.2. DESARROLLO INTELECTIVO.

Hay un mayor desarrollo intelectual. El pensamiento se hace más analítico y sensible a las relaciones objetivas. Aparece cierta actitud crítica y también un sentimiento de la imposibilidad o de la contradicción.

Es ahora ya cuando se estructuran los conceptos de espacio, tiempo y velocidad.

Su pensamiento continúa siendo concreto, pero es me-

nos inmediato, más desligado en la percepción directa.

6.3. DESARROLLO EMOCIONAL.

A partir de los 6 años, la sociedad ofrece e impone al niño nuevas formas de contactos con otros nuevos conocimientos, nuevos modelos de pensamiento.

Ocurre la reabsorción del Complejo de Edipo/Electra: ya se suprime la fijación afectiva excesiva al progenitor del sexo contrario y libera al niño de la agresividad y del temor hacia el progenitor del mismo sexo.

El amor pierde su tono captativo y abosluto. El niño va queriendo a las personas de modo más objetivo y matizado, menos impulsivo, menos egocéntrico. Además de a sus padres, el niño es capaz de querer a otros.

Al reducirse la agresividad con respecto al adulto (en el estadio anterior lo vivenciaba como frsutrador y agresivo), va disminuyendo la culpabilidad.

El niño es menos dependiente.

Está claro que pueden surgir retrocesos: nuevos hermanos, muerte o casamiento de uno de los padres, torpezas en la educación, ... La evolución afectiva en este período es más discreta y más íntima.

6 años: Edad del extremismo, tensión y agitación. Bipolaridad y ambivalencia del comportamiento. Trata de imponerse y acaparar, es alborotador, brutal y descortés. GESELL: Es una edad en la que parece normal no tener nada de niño modelo.

7 años: Edad de la calma, de la absorción en sí mismo,

de la meditación. Aparece por primera vez la interiorización. Quiere estar sólo. Ya no se hacen "escenas" en caso de conflicto con los mayores (llorar, enfurruñarse en un rincón, ...)

8 años: Edad cosmopolita, de expansión, de extravagancia, de interés universal. Afán de coleccionismo (no importa qué, pero colecciona todo lo que se le ocurre). Quedan a un lado los remordimientos y pesares de la edad anterior. Discute con los demás y consigo mismo e interioriza así muchas conductas sociales. Interioriza las reglas de su grupo y familia. Así se va formando su conciencia moral.

9 años: Edad de la autocrítica, de la autodeterminación, de las clasificaciones y resúmenes generales.

6.4. DESARROLLO SOCIAL.

Un hecho trascendental para el niño es el ingreso de éste en la escuela. Para el niño que no está preparado el ingreso en la escuela supone un cambio brusco. Las condiciones de la escuela son diferentes a las del hogar.

Con el ingreso en la escuela, el niño amplía su marco de relaciones, tendrá más experiencias (positivas o negativas), pero también se le exigirá y su labor será valorada.

El niño se vuelve con avidez hacia el mundo exterior. La enseñanza que se imparte en la escuela viene a satisfacer su curiosidad, su necesidad de realización, su deseo de ser mayor.

Se va robusteciendo la capacidad de perseguir un fin exterior, de seguir una consigna impuesta y de orientar

su actividad hacia la producción.

El ingreso en la escuela representa el descubrimiento de la vida social y pública, no sólo de la profesional. Por primera vez y de modo constante el niño entra en la sociedad con sus iguales (física y mentalmente). Se comparará con éllos y no con los adultos que le sobrepasan y de los que depende. Va disminuyendo la dependencia emócional de los padres y comienza a identificarse con maestros y compañeros.

A partir de los 7 años la sociedad de sus iguales adquiere tanta importancia como la familia.

En el seno del grupo es donde su egocentrismo sufre derrota: cooperación, reciprocidad de puntos de vista, sentimientos altruístas, ... Es la primera edad de grupo. Tiende a agruparse de modo espontáneo. Todos los miembros del grupo tabajan en asociación. Se forman grupos fluctuantes, las discriminaciones personales empiezan más tarde.

En etapas anteriores el adulto impone al niño quiénes tienen que ser sus compañeros, por éllo el primer grupo infantil carece de cohesión y es poco estable y organizado.

Sólo en el seno del grupo es donde el niño puede hacer las experiencias de reciprociedad y de la solidaridad.

En el grupo hay obstinación y rivalidad pero también ayuda necesaria, socorro mutuo, complicidad, el actuar en las mismas dificultades, alegrías, riesgos, ... ésto crea solidaridad y valoración recíprocas.

Hasta entonces sólo conocía su egocentrismo y la

omnipotencia del adulto. A partir de ahora se va dando cuenta de su valor y del de los demás.

La escuela es un mundo más amplio y complejo que la casa y por tanto no es de extrañar que el niño, si no está preparado suficientemente, fracase en la integración al medio escolar o que, al menos, tenga dificultades.

Los problemas de ajuste social escolar pueden resolverser más fácilmente si el niño ha asistido con anterioridad a escuela maternal, guardería, jardín de infancia, preescolar, ..., donde ha iniciado la socialización y ha adquirido algunos conocimientos previos.

Este cambio (de casa al colegio) supone al niño un esfuerzo y una adaptación subsiguiente y debe hacerse poco a poco.

Con gran alegría se ha venido atribuyendo invariablemente la inadaptación escolar a que el niño era un retrasado intelectual, sin tener en cuenta que existe una multicasualidad en ese desajuste escolar (físicas, higiénicas, intelectuales, emocionales, pedagógicas).

a) Causas físicas:

- Cualquier enfermedad o defecto físico puede causar trastornos en la adaptación escolar. (diabetes, enfermedades cardíacas, riñón artificial, polio, epilepsia,...) El niño no se siente totalmente integrado en el grupo y se va quedando marginado.

- A veces, los padres envían a sus hijos a la escuela en plena convalecencia de una enfermedad infecciosa (tosferina, rubeola,...) Estos niños se fatigan

con más facilidad y pueden reaccionar con inestabilidad y agresividad en la clase.

- Las infecciones faríngeas y de repetición favorecen la fatiga del niño a las explicaciones y puede etiquetársele de inatento.

- Hay períodos en la vida donde se da un crecimiento rápido (7 años y prepubertad). En estos períodos la persona se fatiga con más facilidad y está inatenta.

- Mención especial revisten los hipoacúsicos ligeros y los niños que tienen defectos visuales leves. Con frecuencia pasan inadvertidos, pareciendo débiles mentales.

b) Causas higiénicas: Se refieren al modo de vida del niño.

- Alimentación: Si no tiene una alimentación racional y sana, difícilmente una persona puede rendir. El niño tiene que ir a la escuela suficientemente alimentado y aquí entran en juego los conceptos de ritmo de las comidas, cantidad y calidad. Se ha descrito el síndrome de hipoglucemia de las 11 de la mañana, que se manifiesta: por agitación, inestabilidad y falta de atención; o por somnolencia y desinterés general.

- Sueño: Es tan importante como la comida. El niño que no ha descansado lo suficiente, no podrá atender. Las necesidades de sueño del escolar son grades, 10 horas como mínimo.

- Trayectos: Hay niños que dada su lejanía de la

escuela, deben recorrer un trayecto fatigante varias veces al día, con lo cual llegan cansados a la escuela.

- Deportes y distracciones: Las clases complementarias que sobrecargan el horario, agotan y fatigan al niño. El niño agotado duerme mal y está desatento en clase.

c) Causas intelectuales:

- Deficiencia intelectual: es en lo primero que se piensa. Es cierto que para estudiar se necesita un mínimo, pero no sólo la deficiencia mental es la causa de la inadaptación. A menudo también, niños superdotados, muestran desinterés por el trabajo escolar si no están suficientemente estimulados.

- Dislexia: Dificultad para el aprendizaje normal de lectura y escritura teniendo una inteligencia normal o superior.

- Discalculia: Dificultad para el aprendizaje del cálculo, no achacable a déficit intelectivo.

- Disortografía.

d) Causas emocionales:

- Disgustos entre los padres: está claro que un ambiente inestable, hará inestables a todas las personas que en él conviven creando inquietud, distracción,... No olvidar que los niños actúan en espejo, son fiel reflejo del ambiente en el que se desenvuelven.

- Abandono por parte de los padres. Este abandono puede ser:
  * Físico: cuando se ingresa al niño en un internado.
  * Psíquico:
    Rechazo abierto hacia el niño.
    Padres exigentes y duros.
    Perfeccionistas.

    Superprotección: los niños superprotegidos rechazan la escuela porque supone sujeccón, trabajo, esfuerzo, disciplina,... Ante las exigencias de la escuela dudan de todo, no tienen método de trabajo, reaccionan con sentimiento de inseguridad y ansiedad.

- Actitudes de los padres con respecto a la escuela:
  * La escuela no es un medio que alivie la tarea eductaiva de los padres.
  * La escuela no es una forma de descargarse de su responsabilidad.
  * No hay que crear en el niño una actitud de temor hacia la escuela (!ya verás cuando vayas!, !allí sí vas a aprender!...)
  * Fomentar buena relación casa-escuela.

e) <u>Causas pedagógicas</u>:

- La irregularidad en la asistencia a clase dificulta los progresos pedagógicos. (traslados de los padres, ayuda a los padres en el trabajo,...)

- La relación afectiva maestro-discípulo es sumamente importante, en especial los primeros años. A partir de esta relación, el niño irá adoptando actitudes positivas o negativas con respecto a la escuela

y a los estudios.

- Cuidar que el ambiente escolar sea grato, de esta forma el niño tendrá una actitud más abierta. Hay que tener en cuenta la distribución de los muebles, el tipo de los mismos, la decoración de la clase, el número de alumnos por clase,...

VII. BIBLIOGRAFIA.

Botella-Llusia, J.- "TRATADO DE GINECOLOGIA". Ed. Científico-Médica, 1.965.

Enri Ey-P. Bernard Ch. Brusset. "TRATADO DE PSIQUIA -- TRIA". Capítulo V: Psicosis Puerperales. Toray - Masson. Barcelona 1.975.

Gesell, A. y otros. "EL NIÑO DE 5 A 6 AÑOS". Paidós. -- Buenos Aires. 1.973.

Koupernik, C. "DESARROLLO PSICOMOTOR DE LA 1ª INFANCIA" Luis Miracle. Paideia. Barcelona 1.969.

Mira y López, E. "EL NIÑO QUE NO APRENDE". Kapelusz. - Buenos Aires 1.972.

Osterrieth, P. "PSICOLOGIA INFANTIL". Morata, S.A. Ma - drid, 1.976.

Piaget, J. "EL NACIMIENTO DE LA INTELIGENCIA EN EL NI - ÑO". Aguilar. Madrid, 1.969.

Piaget, J. - Inhelder, B. "PSICOLOGIA DEL NIÑO". Mora - ta, S.A. Madrid,1.969.

Prill, H.J. "PSICOLOGIA DE LA EMBARAZADA, DE LA PARTU - RIENTA Y DE LA PUERPERA". Exploración y asistencia de la mujer embarazada. pag. 235-249.

Recansens Giral, S. "TRATADO DE OBSTRETICIA". Salvat y/ Cía. 2ª edición. Barcelona.

Spitz, R. "EL PRIMER AÑO DE LA VIDA DEL NIÑO". Aguilar. Madrid, 1.970.

Yaikin, F. "PROBLEMAS NORMALES DE LA CONDUCTA INFANTIL" Manuales Rosa Senso. Nuestra Cultura. Madrid, - 1.981.

"BREVE ESTUDIO SOBRE LA CONTESTACION ESCOLAR EN IVAN ILLICH"

Alejandro Casado Romero

I. INTRODUCCION.

Illich se sitúa en el amplio marco de la crítica a la sociedad tecnológica. Se dice de él que no pertenence a ningún grupo o partido, es una voz solitaria que no respeta ninguna nacionalidad ni sistema político, sus críticas van dirigidas a regímenes capitalistas y comunistas, a formas dictatoriales y democráticas, pues en esencia sus instituciones sociales son iguales y cumplen las mismas misiones. Dichas instituciones -la escuela, el ejército, la medicina, los transportes, etc,- son contraproducentes para el hombre pues en lugar de estar al servicio de sus necesidades, lo esclaviza.

En cuanto a la escuela -tema central de mi estudio- se ha dicho acertadamente que su problemática tiene su precursor en Goodman, su teórico en Reimer y su difusor en Illich, sobre todo a través de su obra más importante "La sociedad desescolarizada".

Para un estudio más pormenorizado de sus ideas intentaré desglosarlas en diferentes apartados.

II. LA CONVIVENCIALIDAD.

"Llamo sociedad convivencial a aquélla en que la herramienta moderna está al servicio de la persona integrada a la colectividad y no al servicio de un cuerpo de especialistas. Convivencial es la sociedad en la que el hombre controla la herramienta" (1). Este tipo de sociedad que no existe en la actualidad, pero que ha existido antes de la industrialización, se debe re-crear utilizando los descubrimientos científicos para aumentar el saber

---

(1) ILLICH, I.: La convivencialidad. Barcelona, Barral 1.974. P.13.

y el poder de cada uno -sociedad convivencial- y no para centralizar el poder -sociedades postindustriales actuales-. En el momento que se traspasan ciertos límites naturales o umbrales, la herramienta en lugar de liberar al hombre del trabajo lo convierte en su esclavo.

Para Illich, la convivencialidad es lo contrario de la productividad industrial; el hombre necesita herramientas eficaces -convivenciales- para trabajar y no máquinas que trabajen en su lugar: "La sociedad convivencial descansará sobre contratos sociales que garanticen a cada uno el mayor más libre acceso a las herramientas de la comunidad, con la condición de no lesionar una igual libertad de acceso al otro" (2). Las herramientas son convivenciales cuando se pueden utilizar sin dificultad cuando se desee, para los fines que cada uno determine y sin necesidad de un diploma para poder utilizarla; son aquéllas que se presentan como "un traductor de intencionalidad".

La crisis planetaria de las instituciones, como la llama Illich, procede de una inversión de valores "De manera que la herramienta accionada al ritmo del hombre, sucedió un hombre actuando al ritmo de la herramienta, con lo cual, todas las modalidades humanas de actuar se vieron transformadas" (3). Así la capacidad de desplazarse se sustituye por el recurso a los transportes, el instinto de protección y conservación es sustituído por los servicios de salud monopolizados por la profesión médica, hasta tal punto que, como el propio Illich dice, "el hombre ha perdido el derecho a declararse enfermo:

---

(2) ILLICH, I.: op. cit. p.29.

(3) ILLICH, I.: op. cit. p. 52.

necesita presentar un certificado médico. Del mismo modo la capacidad de aprender se ha sustituído por la necesidad de escolarización, lo que además de justificar la necesidad de la escuela, "ha creado una nueva especie de pobres, los no escolarizados, y una nueva clase de segregación social, la discriminación de los que carecen de educación por parte de los orgullosos de haberla recibido" (4).

Illich no cree que la solución al problema radique en centralizar o estatalizar los medios de producción que en su mayoría pertenecen a la propiedad privada -exceptuando los regímenes comunistas- ya que de esta manera tampoco se cambia el carácter antihumano de la herramienta. La solución que propone -la sociedad convivencial- debe ir precedida de una inversión radical de las instituciones sociales, de modo que no inciten u obliguen al máximo consumo de bienes y servicios industriales. Debemos construir, dice, una sociedad postindustrial en que el ejercicio de la creatividad de una persona no imponga jamás a otra un trabajo, un conocimiento o un consumo obligatorio. En la era de la tecnología científica, solamente una estructura convivencial de la herramienta puede conjugar la supervivencia y la equidad (5). En una sociedad convivencial debe haber un equilibrio entre los instrumentos que satisfacen la demanda y los instrumentos que estimulan la realización personal.

La desprofesionalización es otra constante en la teoría de Illich; en su sociedad convivencial es necesario

---

(4) ILLICH, I.: op. cit. p. 38-39.

(5) Supervivencia, equidad y autonomía creadora son los tres valores esenciales que Illich considera como fundamento de toda estructura convivencial para cualquier cultura.

arrancar el monopolio de la salud y de la curación a los médicos, cualquiera podría y debería cuidar a sus semejantes, sólo que unos serían más expertos que otros; es necesario cambiar el sistema de transportes y las redes viales, son necesarios vehículos menos veloces y más seguros y duraderos que puedan circular por casi todo tipo de caminos; es necesario acabar con el monopolio de construcción de viviendas. Una política convivencial podría permitir que cada uno se construyera su propia vivienda. Actualmente no se concibe la asistencia, los transportes, la vivienda, la educación, etc., sin la intervención de profesionales que cada vez se superespecializan más, haciendo, por tanto, cada vez más escasos los bienes que producen, y a su vez creando cada vez más personas frustradas que satisfechas.

Illich señala cinco amenazas, y una sexta implícita en éllas, que el desarrollo industrial avanzado entraña para la población mundial:

1ª.- El supercrecimiento amenaza el derecho del hombre de arraigarse en su medio ambiente, ya que éste se va degradando espectacularmente y a pasos agigantados. Aunque reconoce la necesidad de limitar la procreación, el consumo y el derroche, la única solución que da a la crisis ecológica es que la gente trabajase junta y se prestase asistencia mutuamente con lo cual sería más feliz.

2ª.- La industrialización amenaza la autonomía de acción del hombre, al quedar aprisionado por el monopolio radical (6) que diferentes productos pueden establecer.

---

(6) "Hay monopolio radical cuando la herramienta programada/ despoja al individuo de su posibilidad de hacer. Es

Así los transportes pueden monopolizar la circulación, la escuela puede monopolizar el saber, las empresas de pompas fúnebres pueden monopolizar los enterramientos, los médicos y hospitales pueden monopolizar la salud. "Estas satisfacciones elementales se rarifician cuando el medio ambiente social ha sido transformado de tal suerte que las necesidades primordiales ya no pueden ser satisfechas fuera del comercio. Y un monopolio radical se establece cuando la gente abandona su capacidad innata de hacer lo que puede por sí misma y por los demás, a cambio de algo -mejor- que sólo puede producir para éllos una herramienta dominante. El monopolio radical refleja la industrialización de los valores (7).

3ª.- La sobreprogramación del hombre amenaza su creatividad. Distingue dos tipos de saber: el saber creativo producto de unas relaciones y herramientas convivenciales, donde cada uno sabe la mayor parte de lo que todo el mundo sabe; y un saber codificado propio de la civilización donde la herramienta domina al hombre, donde el saber es precedido de la instrucción, conviritiéndose en un bien de consumo escaso, de esta manera la educación se hace necesaria para seleccionar a los que acceden a puestos de trabajo y para controlar a los otros que acceden al consumo.

---

ta dominación de la herramienta instaura el consumo obligatorio y con éllo limita la autonomía de la persona. Es un tipo particular de control social, reforzado por el consumo obligatorio de una - producción en masa...". (ILLICH,I.: op. cit. p.76)

(7) ILLICH, I.: op. cit. p.77-78.

4ª.- La producción amenaza el derecho del hombre a la palabra, o sea, a la política, al polarizarse el poder de decisión sobre el destino de todos en manos de unos cuantos. Illich nos confirma esta idea y la relación que tiene con la escolarización considerando que "la sociedad de la mega-herramienta depende para sobrevivir de múltiples sistemas que impiden a un gran número de gente hacer valer su palabra. Este último privilegio se reserva a los individuos reconocidos como los más productivos. Normalmente se mide la productividad de un individuo por la inversión educativa de la que ha sido objeto..." (8).

5ª.- La usura amenaza el derecho del hombre a su tradición.

La sexta de las amenazas la constituye la frustración que produce la satisfacción obligatoria e instrumentada.

Para evitar que estas amenazas se cumplan totalmente y así conseguir el equilibrio necesario, dice Illich, el establecimiento de unos procedimientos que permitan distinguir las dos formas en que se pueden utilizar las herramientas: para aumentar el poder del hombre o para reemplazarlo (9). "En el cumplimiento de esta tarea, hay tres obstáculos que nos cierran el camino: La idolatría de la ciencia, la corrupción del lenguaje cotidiano y la devaluación de los procedimientos formales que estructuran la toma de decisiones sociales", antes éllo deberemos desmitificar la ciencia, redescubrir el lenguaje y recuperar el derecho del Estado industrial.

---

(8) ILLICH, I.: op. cit. p.99.

(9) ILLICH, I.: op. cit. p.116.

III. LA SOCIDAD DESESCOLARIZADA.

Illich se aparta de los reformadores escolares en cuanto que la solución que propone no es reformar la escuela sino suprimirla al ser la principal causante de la falsa creencia en la posibilidad de un crecimiento ilimitado de la producción y el consumo.

Parte de dos supuestos fundamentales por los que hay que abolir la escuela: uno es que la educación universal por medio de la escolarización no es factible, y dos que el derecho de aprender de los seres humanos se ve restringido por la obligación de asistir a la escuela. A la escuela hay que privarla de todo apoyo oficial ya que contribuye no a la igualdad sino a la desigualdad, y no a la creatividad y al aprendizaje libre y espontáneo, sino al consumo y la dependencia de los demás para aprender, "lo que sí hemos aprendido es que obligando a todos los niños a trepar por la escalera ilimitada de la educación no favorecemos la igualdad sino al individuo que empieza más pronto, tiene más salud o está más preparado. Nos damos cuenta de que la instrucción obligatoria ahoga en la mayoría de personas la voluntad para aprender independientemente y que el conocimiento entendido como bien de consumo, servido en paquetes y aceptado como propiedad privada una vez adquirido, debe ser forzosamente escaso" (10).

La escolarización es una forma de confundir enseñanza con saber, promocionar con educación y diplomas con competencia. Hemos llegado a un punto, según Illich, en que en/ "aras de bienestar social" se intentan monopolizar todas

---

(10) ILLICH, I. Y OTROS: Educación sin escuelas. Barcelona,/ Ediciones Península, 1.975. p.17.

las necesidades básicas del hombre convirtiéndolas en demandas de bienes producidos científicamente por lo que hay que recurrir cada vez más a los "brazos" institucionales, lo que está creando una nueva clase de pobres, los que se sienten incapaces de valerse por sí mismos. Respecto a este tipo de pobreza moderna, nos dice Illich que "sólo al desviar los dólares que ahora afluyen a las instituciones que ahora tratan la salud, la educación y el bienestar social podrá detenerse el progresivo empobrecimiento que ahora proviene del aspecto paralizante de las mismas" (11).

Al haberse convertido la escuela en la institución especializada en educación, hace que se apropie de todos los recursos económicos, humanos y materiales disponibles para la educación, desalentando e incluso impidiendo a otras instituciones ejercer una labor educativa. Este monopolio de la educación ejercido por la escuela obligatoria establece un sistema internacional de castas que clasifica a los individuos, sociedades y naciones según los años de escolaridad recibidos, por lo que éstos y nada más determinan el mercado de trabajo y el estatus social. Ante este hecho palpable de injusticia social, ya que "incluso si asisten a las mismas escuelas y comienzan a la misma edad, los niños pobres carecen de la mayoría de las oportunidades educativas de que dispone al pasar el niño de clase media" (12). Illich propone -en ésto coincide con Remier- una tarjeta de crédito educativo "o una tarjeta de edu-crédito- entregada a cada ciudadano al nacer. A fin de favorecer a los pobres, que probablemente

---

(11) ILLICH, I.: La sociedad desescolarizada. Barcelona Barrral Editores, S.A. 1.973 p.15.

(12) ILLICH, I.: La sociedad... p.17.

no usarían sus cuotas anuales a temprana edad, podría estipularse que los usuarios tardíos de tales "títulos" acumulados ganasen interés. Dichos créditos permitirían a la mayoría adquirir las habilidades de mayor demanda, cuando les conviniese, de manera mejor, más rápida, más barata, y con menos efectos subsidiarios desfavorables que en la escuela" (13). De esta manera se evitaría la tributación regresiva -otra coincidencia con Reimer- que en la actualidad rige en todos los países con escolaridad obligatoria.

Aunque queda implícito en todo lo dicho el poder que Illich atribuye a la escuela, lo hace explícito cuando dice que "el poder de la escuela para dividir la realidad social no conoce límites: la educación se hace no terrenal, y el mundo se hace no educacional" , (14) y al reconocer cuatro funciones sociales desempeñadas por los sistemas escolares modernos: las de custodia, selección, adoctrinamiento y aprendizaje.

Pero el máximo poder que tiene la escuela -léase escolaridad obligatoria- le viene dado por lo que Illich llama el "curriculum oculto": La escuela enseña que debe haber escuelas, que sólo se puede aprender en la escuela por lo que es necesario que sus participantes dediquen la mayor parte de su tiempo y esfuerzo a élla, que sólo se puede enseñar en las escuelas lo que hace del profesor "un custodio, un predicador y un terapeuta" en palabras de nuestro autor. En suma "este curriculum oculto de la escolarización añade inevitablemente prejuicio y culpa a la discriminación que una sociedad practica contra algunos

---

(13) ILLICH, I.: La sociedad desescolarizada... p. 27.

(14) ILLICH, I.: La sociedad desescolarizada... p. 39:

de sus miembros y realza el privilegio de otros con un nuevo título con el cual tener en menos a la mayoría. De modo igualmente inevitable, este curriculum oculto sirve como ritual de iniciación a una sociedad de consumo orientada hacia el crecimiento, tanto para ricos como para pobres" (15).

Illich identifica educación con consumo, de modo que la adquisición de conocimientos lleva emparejada la adquisición de riqueza, por lo que a más escolarización no le corresponde más igualdad social ni más aprendizaje individual sino más riqueza y por lo tanto más consumo. La escuela es para él la iniciadora del consumismo, ya que (16) "una vez que hemos aprendido a necesitar la escuela, todas nuestras actividades tienden a tomar la forma de unas relaciones de cliente respecto a otras instituciones especializadas. Una vez que se ha desacreditado al hombre o a la mujer autodidactas, toda actividad no profesional se hace sospechosa. En la escuela se nos enseña que el resultado de la asistencia es un aprendizaje valioso; que el valor del aprendizaje aumenta con el monto de la información de entrada; y, finalmente, que este valor puede medirse y documentarse mediante grados y diplomas". A propósito de estos grados y diplomas, Illich se muestra totalmente contrario a la estandarización, medición y comparación que se efectúa en las escuelas -para él el desarrollo personal no es una entidad mensurable- que implica una posterior aceptación de todo tipo de jerarquías.

Ante el presente marcado por el consumo y una mayoría

---

(15) ILLICH, I.: La sociedad desescolarizada... p. 50.

(16) ILLICH, I.: La sociedad desescolarizada... p.56-57.

de instituciones sociales manipulativas -formadoras de hábito social o psicológicamente-, aboga por un futuro de acción y no de consumo y por unas instituciones que posibiliten la acción y el desarrollo personal -instituciones que denomina "convivenciales", como los mercados, lonjas, líneas de metro, parques, conexiones telefónicas, etc., y que deben servir más para ser usadas que para producir algo-.

Establece un espectro de instituciones que van desde la derecha -manipulativas- hasta la izquierda -convivales- pasando por el centro -instituciones a medio camino entre las primeras y las segundas-. Dentro de las instituciones manipulativas incluye a la escuela ya que -según sus propias palabras- "invitan compulsivamente al uso repetitivo y frustran las maneras alternativas de lograr resultados similares" y más aún, las escuelas crean adicción a todas las instituciones manipulativas: (17) "De todos los "falsos servicios de utilidad pública", la escuela es el más insidioso. Los sistemas de carreteras producen sólo una demanda de coches. Las escuelas crean una demanda para el conjunto completo de instituciones modernas que llenan el extremo derecho del espectro".

Al igual que otras instituciones manipulativas, la escuela es un falso servicio de utilidad pública ya que "pervierten la natural inclinación a desarrollarse y aprender convirtiéndola en la demanda de instrucción", al margen de constituir además como ya vimos anteriormente, un modo de tributación gresiva "en la que los privilegiados cabalgan sobre el lomo de todo el público pagador". Por tanto la escuela no debería ser obligatoria, ¿por qué

(17) ILLICH, I.: La sociedad desescolarizada... p.82.

la ley no obliga a nadie a conducir y en cambio obliga a todos a ir a la escuela? La respuesta es siempre la misma el consumo; los niños deben ser moldeados por las escuelas para alimentar la máquina industrial: "Mientras no nos percatemos del ritual a través del cual la escuela moldea al consumidor progresivo -el recurso principal de la economía- no podemos romper el conjuro de esta economía y dar forma a una nueva". (18).

Ante esta situación sólo la desescolarización podrá conseguir la liberación del hombre, evitando que unos hombres fijen y evalúen las metas personales de otros como sucede en la sociedad escolarizada. Para Illich "la desescolarización debe ser la secularización de la enseñanza y el aprendizaje. Debe implicar el colocar/ su gobierno en manos de otro grupo de instituciones más amorfas y de sus quizás menos notorios representan - tes" (19).

IV. ALTERNATIVAS A LA ESCUELA.

Ante la doble frustración de maestros y alumnos que envuelve todos los sistemas educativos, sólo cabe una solución abolir la escuela y crear una serie de instituciones educativas -que como el propio Illich reconoce están/ ideadas para servir a una sociedad que no existe ahora- que proporcionen "a todos aquéllos que lo quieren al acceso a recursos disponibles en cualquier momentos de sus vidas; dotar a todos los que quieran compartir lo que saben del poder de encontrar a quienes quieran aprender de éllos; y, finalmente, dar a todo aquél que quiera

---

(18) ILLICH, I.: La sociedad desescolarizada... p. 72.

(19) ILLICH, I. Y OTROS: Un mundo sin escuelas. México. Editorial Nueva Imagen, S.A., 1.977. p.33.

presentar al público un tema de debate la oportunidad de dar a conocer su argumento" (20). En estas nuevas instituciones educativas formales no habría sitio para currículum obligatorio, ni discriminación por posesión o carencia de títulos, ni tributación regresiva para mantener una gigantesca red de profesionales ni edificios.

En concreto Illich propone como alternativa a la escuela cuatro nuevas instituciones -o redes educativas como él las llama:

4.1. SERVICIOS DE REFERENCIA RESPECTO DE OBJETOS EDUCATIVOS.

Piensa que para que la educación sea tal, hay que tener acceso a los hechos pues "para madurar una persona necesita, en primer lugar, tener acceso a las cosas, lugares, procesos, eventos y material informativo" (21). En la sociedad actual el entorno se ha hecho inescrutable, llegándose a utilizar cosas de uso cotidiano como instrumentos educativos lo que hace aumentar desmesuradamente su coste al estar monopolizados para la escuela. La desescolarización implica lo contario, es decir, hacer accesible el entorno y permitir que los instrumentos de enseñanza estén al alcance de todos para permitir el aprendizaje autodirigido. Un ejemplo que cita Illich de la manipulación que hace la escuela de los instrumentos educativos son los juegos conviritiendo "el ánimo juguetón en espíritu de competencia, una falta de razonamiento abstracto en un signo de inferioridad" (22).

Esta red de objetos educativos no necesitaría profeso-

---

(20) ILLICH, I.: La sociedad desescolarizada ... p.101.

(21) ILLICH, I.: Un mundo sin escuelas. op. cit. p.35.

(22) ILLICH, I.: La sociedad desescolarizada... op. cit. p.108.

res sino más bien custodios. Respecto a la financiación de esta red, Illich propone dos alternativas: una, la comunidad establecería un presupuesto máximo para élla manteniendo la red abierta a todos durante horas razonables; y otra, proporcionar a los ciudadanos unos bonos, según edades, que les darían acceso especial a ciertos materiales costosos y escasos, dejando los más simples a disposición de todos.

Los niños no reciben un tratamiento aparte en la teoría de Illich, aunque sí se muestra partidario de una mayor participación legal de los menores en la vida comunitaria dotándolos de derechos y deberes civiles. También considera recomendable el trabajo -aunque no en la línea marxista- durante algunas horas al día de los niños de ocho a catorce años.

4.2. LONJAS DE HABILIDADES.

Consistirían en permitir "a unas personas hacer una lista de sus habilidades, las condiciones según las cuales están dispuestas a servir de modelos a otros que quieran aprender esas habilidades y las direcciones que se les puede hallar" (23).

Con este sistema se evitaría la escasez de habilidades educativas al no ser necesario la presentación de un certificado para poder demostrarlas y para poseer una confianza pública. Refiriéndose a la sociedad actual escolarizada, dice Illich que "al público se le adoctrina con la creencia de que las habilidades son valiosas y y de fiar sólo si son el resultado de una escolarización formal. El mercado de trabajo depende del hacer escasas

(23) ILLICH, I.: La sociedad desescolarizada... op. cit. p./ 104/105.

las habilidades y de mantenerlas escasas, ya sea proscribiendo su uso y transmisión no autorizados, o bien haciendo cosas que pueden operar y reparar sólo quienes tengan acceso a unas herramaientas o informaciones que se mantienen en déficit" (24).

Para financiar estas lonjas de habilidades propone tres soluciones: la primera consistiría en la institucionalización de dichas lonjas creando centros de habilidades libres y abiertos al público. La segunda sería dar una moneda educativa a ciertos grupos de población que les diera acceso gratuito a centros de habilidades en los que otros grupos tuvieran que pagar tarifas comerciales (25). La tercera conlleva la creación de un banco para el intercambio de habilidades en el que cada ciudadano tendría un crédito básico para adquirir habilidades fundamentales.

4.3. SERVICIO DE BUSQUEDA DE COMPAÑERO.

Estaría basado en un sistema de comunicaciones que serviría de soporte para encontrar compañeros en el mismo tema de aprendizaje. Para Illich este sistema es el inverso a la escuela pues permitiría que determinadas personas se reuniesen movidas por un mismo interés independientemente de qué otra cosa tuviesen en común, por lo que no se precisarían incentivos sino una buena red de comunicaciones que funcionaría de la siguiente manera: "El usuario se identificaría por su nombre y dirección y describiría

(24) ILLICH, I.: La sociedad desescolarizada... op. cit. p./ 117.

(25) ILLICH, I.: No especifica qué grupos serían los beneficiados en este caso ni cuáles serían los criterios para dar a ciertos grupos la moneda educativa y - denegársela a otros.

(26) ILLICH, I.: La sociedad desescolarizada... op. cit. p./ 121-122.

la actividad para la cual estuviese buscando compañero. Un computador le remitiría los nombres y direcciones de todos aquéllos que hubiesen introducido la misma descripción (26). Como complemento al computador indica una serie o red de cuadros de anuncio y de avisos clasificados de periódico, con la protección suficiente para evitar abusos de todo tipo.

4.4. SERVICIOS DE REFERENCIA RESPECTO DE EDUCADORES INDEPENDIENTES.

Vendría a ser como "un catálogo que indique las direcciones y las descripciones -hechas por éllos mismos- de profesionales, paraprofesionales e independientes, conjuntamente con las condiciones de acceso a sus servicios" (27). De esta manera las posibilidades de elección y por tanto de aprendizaje aumentarían considerablemente para todas las personas.

Illich admite la necesidad de la existencia de dos figuras para el buen funcionamiento de sus redes educativas, los administradores educacionales y los consejeros pedagógicos, pero con una misión muy distinta a la que estas mismas figuras desemepeñan en la sociedad escolarizada, "mientras los administradores de redes se concentrarían principalmente en la construcción y entretenimiento de caminos que dieran acceso a recursos, el pedagogo ayudaría al estudiante a hallar el sendero que le pudiese conducir a mayor velocidad hacia su meta" (28). Cualquier persona tendrían acceso a éllos utilizando sus bonos educacionales.

Como hemos tenido ocasión de observar, Illich cree

(27) ILLICH, I.: La sociedad desesc... op. cit. p. 105.

(28) ILLICH, I.: La sociedad desesc... op. cit. p. 129.

que las consecuencias de la escolaridad obligatoria son extremadamente graves, pues los que llegan tendrán perspectivas profesionales de promoción y los no escolarizados no las tendrán. La escuela es negativa porque sirve a injusticias sociales, mantiene los mitos de la sociedad y no aporta los conocimientos suficientes, por todo ésto "es incuestionable que el proceso educativo ganará con la desescolarización de la sociedad, aún cuando esta existencia les suene a muchos escolares como una traición a la cultura. Pero es la cultura misma la que está siendo apagada hoy en las escuelas" (29). T. Husén (30) nos expone la triple crítica que Illich hace a la escuela:

a) La escuela es instrumento opresor en sociedades capitalistas y socialistas.

b) La escuela manipula a las personas en la sociedad natural especializada orientada al consumo.

c) La escuela sirve a las élites.

En tres aspectos opina Illich que ha fracasado la escuela:

- Económico: Ningún país puede pagarse una educación escolar digna.

- Social: El que todos tengan iguales oportunidades de educarse -dice Illich- es una meta deseable y factible, pero identificar con éllo la escolaridad obligatoria es confudir la salvación con la iglesia.

- Internacional: El sistema educativo aparece como un sistema de producción. La educación escolar se convierte en una condición previa para el consumo de otros bienes y servicios. Sólo los productores pueden consumir y sólo las escuelas entregan la patente de productores.

---

(29) ILLICH, I.: La sociedad desesc... op. cit. p. 39.

(30) HUSEN, T.: La escuela a debate. problemas y futuro. Madrid. Narcea, 1.981. p.32.

Para cambiar esta situación hay que desinstitucionalizar la escuela y llegar a una educación informal o incidental, esta es la alternativa a la escuela que propugna Illich.

Quisiera terminar este modesto análisis de Iván Illich con dos citas suyas: (31) "Escuelas os detesto. Espero que vuestros niños vivan en una isla, en donde ir a la escuela, sea tan necesario como ir a misa". (32) "Todos hemos aprendido la mayor parte de lo que sabemos fuera de la escuela. Los alumnos hacen la mayor parte de su aprendizaje sin sus maestros y, a menudo, a pesar de éstos. Y lo que es más trágico, a la mayoría de los hombres son las escuelas las que les enseñan su lección, aún cuando nunca vayan a la escuela".

Sólo queda desear que "su" hombre EPIMETEICO reanzca cuanto antes.

---

(31) Citado por Mª TERESA BORT: La escuela en crisis. Barcelona, Bruguera, 1.977. p. 18.

(32) ILLICH, I.: La sociedad desesc... op. cit. p.45.

"LA CUESTION HERMETICA: BRUNO I"

Antonio Castro Cuadra

I. LAS INTERPRETACIONES DE LA FILOSOFIA BRUNIANA.

Según las declaraciones de Giordano Bruno a la Inquisición véneta, tal como quedan recogidas en los documentos recopilados por Vicenzo Spampanato (1), Bruno se habría limitado a estudiar, en sus años mozos, littere de umanitá logica e dialettica; e solevo sentir le lezioni publiche d'uno che si chiamava il Sarnese, ed andavo a sentir privatamente la logica da un padre augustiniano, chiamato fra Teofilo da Vairano, che dopo lesse la metafisica in Roma... Sin embargo, sabemos que no se limitó a estos estudios ni a aquéllos que le permitieron el doctorado en teología el año de 1.575, al contario, se aplicó con más empeño a la lectura y profundización de otros autores ciertamente sospechosos en el ámbito cultural católico donde se movía: Platón y los platónicos, en especial Plotino, en la traducción de Ficino -Bruno no conocía, al parecer, suficientemente el griego-, los escritos herméticos, los presocráticos (Heráclito, Parménides y Demócrito, éste último a través de la obra de Lucrecio De rerum natura), Raimundo Lulio, Nicolás de Cusa y Copérnico, entre otros. Perspectivas tan dispares, opuestas en muchos sentidos a la tradición tomista de la orden dominicana en la que había sido educado, unidas a una sensibilidad radicalmente abierta a los múltiples -infinitos, según el sentir griego- aspectos de la vida, engendrarán una filosofía inactual en su mismo origen (2), generadora de interpretaciones variadas e incluso contradictorias, incomprendida, con una clara voluntad de ahuyentar a aquéllos que no tienen derecho a penetrar con él en la riqueza insondable de los mundos infinitos porque se lo impiden los pesados lastres, los férreos cerrojos de la tradición heredada, la sistemática mirada de cíclope. Como Ulises, hemos de arrojarnos al espantoso mar de la sabiduría, al incomparable océano de la ilusión, con la -

esperanza de alcanzar las costas mágicas del conocimiento, un camino poco transitado, cuyos mapas nunca acaban de ser trazados: ahí está, en la encrucijada, el pensamiento bruniano. El movimiento ininterrumpido de su vida, convertido en fuego devorador inadvertidamente por sus asesinos, se proyecta directamente en su obra. Desde el primer momento, como en Nietzsche, surgirán airadas acusaciones de plagio, reconciliación de posturas irreconciliables, contradicción, eclecticismo, repetición, etc., acusaciones que sólo tienen sentido desde el vidrioso punto de vista monocular. Un hombre que discute con todos y de todos se hace eco, que investiga en la llanura del valle tanto como en la profundidad de los mares y en la altura de las montañas, que se plantea oscuras cuestiones, que tiene el valor de enfrentarse con la verdad a cualquier precio, pero en quien no hay que buscar -a pesar de las apariencias- el rostro del incondicional, del mártir, visión que ha propiciado más de una interpretación alicorta de su filosofía.

Puede adivirnarse el destino y la repercusión de la obra bruniana, ejemplo de heterodoxia, de manifestación demoníaca, para católicos y protestantes, en una Europa con la sensibilidad herida por las guerras de religión. Johan Kepler recuerda con simpatía, en 1.610, al defensor de la astronomía copernicana (3); el también dominico Campanella, ambiguo compañero en la mágica aventura, lo cita repetidamente con las lógicas reservas; "Nolanus et alii, quos haeresis nominare non permittit", a propósito del copernicanismo y de la pluralidad de los mundos, en una hábil defensa de la licitud dogmático-católica de la hipótesis heliocéntrica (4). Otros opinan de muy distinto modo; dentro del círculo cartesiano, por ejemplo, entre los que buscan reconstruir la filosofía cristiana

sobre las nuevas bases de la modernidad, el padre Mersenne se refiere al Nolano como el más temible de los deístas, ateos y libertinos (5). Las interpretaciones de Bruno inmediatas a su muerte se mueven entre la descalificación y el asentimiento, alrededor de ciertos tópicos que muestran un desconocimiento notable del conjunto de su filosofía. Aunque algunas de sus obras se reimprimen esporádicamente (6) y bibliófilos curiosos citan listas incompletas de sus obras, nuestro filósofo permanece, como el Guadiana, oculto en las sombras, a la espera de su tiempo. Friedrich Heinrich Jacobi, en 1.789, presenta al público la segunda edición de sus Cartas a Moses Mendelssohn sobre la doctrina de Spinoza (7), cuyo apéndice primero es un extracto de "la obra extremadamente rara". De la causa, principio et uno, este extracto es en realidad un resumen, como hace notar Gentile (8), realizado en los mismos términos que Bruno, pero de admirable claridad y precisión, que redescubrió, de un golpe, la potencia, tan cercana al sentir prerromántico, del pensamiento de la naturaleza universal, de la divinidad del universo como única realmente pensable. Más que el extracto mismo, son importantes la opiniones vertidas sobre él; Jacobi habla del Nolano como de un filósofo importante, que ha permanecido oculto durante demasiado tiempo a causa de su oscuridad y del prejuicio que obliga a considerar sus opiniones como abominables y peligrosas, aunque célebres pensadores, como Gassendi, Descartes (?) y el propio Leibniz se han inspirado en él, más aún, él mismo, cuando ha penetrado en sus escritos, no ha encontrado esa supuesta oscuridad, y cita dos obras: De la causa y De l'infinito, por lo que anima a sus lectores a juzgar por éllos mismos a partir del extracto. Para Jacobi, Bruno y Spinoza son exponentes de la filosofía panteísta, añadiendo que el italiano había sido profundamente penetrado por el espíritu

de los Antiguos sin dejar por éllo de ser él mismo -opinión que se ajusta adecuadamente a la personalidad filosófica del Nolano. Si hoy se considera a Jacobi un pensador de segunda fila, fue muy leído en su tiempo y éllo permitió, también, una amplia repercusión del pensamiento de nuestro filósofo en la filosofía alemana, como testimonian las obras de Schelling y Hegel.

Jacobi abre una de las cuestiones fundamentales de la crítica bruniana, ¿puede interpretarse su filosofía, en el más amplio sentido de la palabra, como un esbozo del panteísmo más puro y bello? El filósofo alemán señala asimismo alguno de los caminos trillados de la posterior investigación bruniana: análisis preferente de los diálogos italianos, que pasan a ser considerados como el núcleo excluyente de su obra y el problema de su panteísmo o inmanentismo, en estrecha relación con la doctrina de Spinoza. Impresionado por la lectura de Bruno, al que encuentra tan cercano, el joven Schelling le dedica una de sus obras durante el fecundo período de Jena: "Bruno o sobre el principio divino y natural de las cosas"(9); este diálogo, que imita claramente a los brunianos en la forma expresiva, pretende conciliar entre sí materialismo e intelectualismo, Bruno y Leibniz, Spinoza y Fichte; a través de los distintos canales que en él desembocan quiere bañarse en el conocimiento absoluto, en el sistema de la identidad, en la ilusión de abarcar a la vez "el Uno y el Todo". La exaltación idealista de Bruno alcanza aquí su cenit: "BRUNO: El puro sujeto-objeto, empero, aquel conocer absoluto, el yo absoluto, la forma de todas las formas, es el hijo innato del absoluto, eterno igual que él, no distinto de su esencia, sino uno. Quien posee, pues, al hijo posee también al padre, sólo por el uno se llega al otro, y la doctrina que emana del uno es

es la misma que la que emana del otro... En aquel festejaremos la encarnación de Dios desde la etenidad, y en éste la necesaria divinización del hombre, y moviéndonos libremente y sin resistencia arriba y abajo en esta escalera espiritual, veremos al descender separada la unidad del principio divino y natural, y al ascender y reunir todo de nuevo en lo Uno, la naturaleza en Dios y Dios en la naturaleza" (10). Quien habla aquí no es ciertamente Bruno sino Schelling, que lo hace protagonista de su mística empresa. A pesar de no ser demasiado importante, la obra se imprimió repetidas veces durante el siglo XIX e indirectamente constituyó una importante ayuda a la difusión del interés por el filósofo italiano.

Hegel constituye la clave que remata este primer edificio de la interpretación bruniana; en sus "Lecciones sobre la historia de la filosofía", dentro del espacio dedicado al Renacimiento como momento importante de la historia reveladora del Espíritu, habla de la filosofía bruniana como de ciertas manifestaciones que se acercan a "las peculiares aspiraciones de la filosofía", pero de un modo tal que en éllas se trasluce "el fogoso deseo de llegar a conocer por medio del pensamiento lo más profundo y lo más concreto, aunque oscurecido y tergiversado por interminables fantasías, por una imaginación las más de las veces desbordada y calenturienta...". En el cuadro del Renacimiento pintado por Hegel ocupa Bruno el lugar más destacado; recuerda a Jacobi como quien ha refrescado la memoria sobre el Nolano, confiriéndole una excesiva importancia que debe volver a sus justos límites: "este paralelismo con Spinoza dió a Giordano Bruno una fama que es evidentemente superior a sus verdaderos méritos" (12). Tras dar un repaso a su vida, alude Hegel a las obras con comentarios importantes para la

comprensión de la cuestión bruniana en la Alemania de Hegel; declaradas heréticas por católicos y protestantes, habían sido destruídas o mantenidas en secreto, dificultando grandamente su acceso, en Dresde, por ejemplo, figuraban todavía entre los libros a los que no podían acceder los lectores; los escritos brunianos son caracterizados, en otro orden de cosas, por la repetición de los temas tratados y la riqueza múltiple y desordenada de su contenido. Hegel es uno de los primeros en captar la dificultad de los escritos brunianos que han sido interpretados mediante "la idea de que hay una esencia viva, un alma universal que lo penetra y gobierna todo y que es la vida de todo" (13), pero que, de acuerdo con su contenido, presentan dos aspectos claramente diferentes: por un lado el pensamiento fundamental de la sustancial unidad de todo, por otro el arte luliano, "consistente en -- descubrir las diferencias en la idea, que era lo que este pensador trataba sobre todo de hacer valer" (14). Desarrolla a continuación estos dos aspectos con cierto detalle, insistiendo en la calificación de la filosofía bruniana como spinocista o panteísta. Con éllo, algo nuevo aparece en la investigación bruniana, el llamado "arte luliano", que no es otra cosa que el arte mágico de la memoria nominado por uno de sus múltiples rostros y Hegel, con gran agudez, vislumbra a su través la teoría bruniana del conocimiento: así como la unidad sirve de "hilo de reducción" de la totalidad de su filosofía, Bruno capta el pensamiento como una especie de arte subejtivo o actividad anímica, una técnica mental, mediante el cual el hombre se representa en su interior la totalidad de la naturaleza como escritura que graba en el espíritu el lenguaje mismo de las cosas, permitiendo, así, la reinscripción exterior (en la obra escrita) de la escritura interior, la proyección en el conocimiento del ser de

las cosas mismas. Hegel no cuenta con una tradición investigadora de el arte de la memoria, al que considera como un superficial acercamiento a las determinaciones del pensar, adivinando su alcance en la medida misma en que lo reduce a categorías propias, es decir, como sistema que pone de manifiesto que lo exterior "es siempre un signo de la existencia de ideas" (15). Aunque se sirva de la descalificación global, tiene que reconocer la imposibilidad de seguir a Bruno a través del bosque de metáforas y alegorías que crece en sus obras, la extensión con la que es tratado y el énfasis que pone en la necesidad de tenerlo en cuenta, consiguen, a nuestro modo de ver, todo lo contrario, la filosofía bruniana permanece como una interrogación tendida sobre la historia de la filosofía que comienza a pedir respuesta adecuada.

Otro acontecimiento decisivo jalona la recuperación alemana de Bruno. Adolf Wagner recoge y publica por vez primera los escritos italianos en 1.830 (16); pese a los graves defectos de la edición, ésta permite por primera vez el acceso directo a sus obras, aunque de nuevo permite sólo interpretaciones sesgadas. La introducción de esta edición tiene también el mérito de popularizar ciertos aspectos de la azarosa vida de Bruno, en una palabra, de aumentar el interés por este hombre singular. De modo semejante, entre 1.834 y 1.836 se lleva a cabo la primera edición de sus obras latinas conocidas (17). Por lo demás, en la segunda mitad del siglo XIX asistimos a la eclosión de la investigación bruniana, cuyo centro de gravedad se desplaza de Alemania a Italia, donde el Nolano se constituye en uno de los símbolos fuertes del nacionalismo creciente, que hace de él el filósofo italiano por excelencia.

Si se sospechaba la existencia de otras obras inéditas,

perdidas, seguramente no se pensaba dar con éllas; sin embargo, un suceso inesperado vino a invertir la situación. El noble ruso Abraham S. Noroff compró en 1.886 al librero Tross de París un manuscrito compuesto de 184 folios y titulado "J. Bruni Nolani opera inedita, manu propria scripta", dicho manuscrito contenía nueve tratados inéditos, cuyo contenido giraba en torno a la magia y el arte de la memoria. Por fin, de 1.879 a 1.891 se llevó a cabo la edición crítica de las obras latinas de Bruno (18), permitiendo ya un sereno acercamiento al oscuro filósofo y abriendo una nueva era en su conocimiento. Desde el punto de vista externo, al menos, era posible llevar a cabo la reconstrucción del pensamiento bruniano en todos sus aspectos principales, pero la interpretación se complicaba enormemente.

Hasta ahora parece existir un acuerdo inicial sobre el tema central del pensamiento bruniano -la sustancial unidad de todo lo existente- y sobre la dificultad fundamental de su obra -la oscuridad, el desorden, la arbitrariedad que denuncian sus obras latinas. ¿Cómo puede ser tan oscura y difícil una parte tan importante de los escritos brunianos y tan claro y unánimemente vislumbrado el núcleo fuerte de su filosofía?, el enigma está lejos, aún hoy, de ser resuelto.

Si buscamos en Bruno algo así como un sistema, podemos dividir sus obras en dos grupos fundamentales (19): los diálogos italianos y los poemas latinos; pero si atendemos a este punto de vista, no sólo dejamos fuera obras esenciales sino que obtenemos necesariamente una visión distorsionada de su filosofía, que, según nuestro parecer, se aproxima a lo vivo e imprevisible más que al sistema, pues crece y se desarrolla en múltiples direcciones contra-

rias y sorprendentes. La unidad que se vislumbra en su filosofía no nace de un principio lógico-metafísico -como podría ser la Identidad inmanente del Todo- sino de la intuición de la maravilla, de la divinidad, que es el universo y el hombre, más allá de cualquier intento de reducción a categorías, más allá de cualquier forma determinada de ver el mundo. Ninguna palabra, ninguna oración, ningún poema, ninguna percepción estereotipada, ninguna idea o sistema de pensamientos puede expresar cabalmente lo que vibra en esa vida que deviene infinitos mundos, que despliega en hechos la infinitd de su potencia, galaxias, soles, tierras, animales, hombres, espíritus.. Nuestros pensamientos o teorías son meros puntos de vista, caprichos lógico-lingüísticos, creencias-reflejo de lo indecible, traducciones religiosas, musicales, filosóficas, técnicas, de lo inabalcable, cuyo ser consiste en un continuo crear nuevos mundos, hacer efectivas nuevas posibilidades. El mago, el filósofo, el hombre Bruno no busca un sistema en primer lugar, una forma unívoca -y por éllo mismo equívoca- de representarse la totalidad de lo existente , sigue, como la vida misma, muchos caminos, la lógica, la memoria, la magia, la ciencia... El camino del conocimiento carece incluso de objetivos previos, no es una tecnología que diseña tanto el problema como su solución (la famosa nada de los místicos, la extinción del deseo, la noche oscura del alma quizá alude a la voluntad radical de que lo otro se revele así, como otro, sin intermediarios, sin la distorsión especular del pensamiento o el lenguaje, sin ninguna forma lógica común a todos los mundos posibles); el camino del conocimiento se crea en la medida en que se recorre y, sin embargo, parece estar esperando. Pensamos que la interpretación de la filosofía bruniana (¿por qué no de las otras filosofías?), si ha de ajustarse a lo que busca interpretar,

si quiere ser fiel a su objeto, no puede ser otra cosa que la metáfora de otra metáfora.

¿Qué da de sí la interpretación sistemática del pénsamiento bruniano? Llamos "interpretación sistemática" a aquélla que, buscando comprender una filosofía, reduce el contenido de la misma, esté o no lógicamente estructurado, a otro reconstruido lógicamente por el intérprete, ésto es, la traducción deductiva de un pensamiento o una intuición. Desde esta perspectiva podemos distinguir dos tipos de interpretación sistemática de la obra de Bruno: la que interpreta su contenido según el modelo de la filosofía académica, reconstruyéndola en torno a un esquema coherente -que resalta con frecuencia las incoherencias del propio Bruno- sea como metafísica, sea como teoría del conocimiento, como filosofía de la naturaleza, ética o antropología; y la que reduce el contenido aparentemente oscuro de la misma a otro oculto, pero sumamente claro una vez que se ha descubierto la clave de la tradición a que pertenece y que, entonces, permite explicar lógicamente el primero.

1.1. LA INTERPRETACION ACADEMICA.

La investigación bruniana ha girado fundamentalmente en torno a la interpretación académica. Puesto que nos interesa sobre todo la cuestión hermética, sólo nos referiremos brevemente a los rasgos principales del tema que preside este apartado.

Las interpretaciones académicas se caracterizan, positivamente, por ofrecer diversas reconstrucciones más o menos coherentes de lo que se considera la filosofía del Nolano y, negativamente, por dejar sin explicación, reducir a tópicos o abandonar sin más su vertiente mágica.

He aquí un ejemplo de esta actitud:

> "También el presente trabajo se propone indagar el significado de la filosofía bruniana, y, a través de la abundancia de citas, quiere que sea el propio Bruno quien nos descubra la fisonomía de su absoluto; este absoluto, a su vez, nos dirá si en la voluminosa obra bruniana..., hay una unidad, y qué partes pueden considerarse como residuos inoperantes y caducos, de tal modo que no turben la visión de la unidad descubierta". (20).

Este texto de Cicuttini representa para nosotros el modelo de actitud investigadora a que nos referimos: existe una decisión previa de lo que debe resultar al final de la investigación, una visión unitaria que deje a un lado los elementos que puedan perturbarla. Ello no sería excesivamente grave si la "unitariedad", la coherencia de la propia interpretación, no llegase a ser más importante que lo interpretado, como es el caso. ¿Qué decide y por qué cuáles sean residuos inoperantes y caducos?, ciertamente la filosofía de Cicuttini, no la de Bruno (el intérprete, además, tiene muy claro no/ sólo de qué parte está la verdad sino también cómo llegar a élla a través de la descalificación del filósofo interpretado). Hay más, la unidad, el sistema buscado, vendrá dada por el descubrimiento del absoluto bruniano, lo que implica, a pesar del condicional, que se aplica, sin haberlo justificado, la unitariedad como supremo criterio interpretativo. Quizá haya varios abolutos, o ninguno, en la filosofía bruniana; quizá la forma en que Cicuttini se representa el mundo y la de Bruno son inconmensurables y ¿cómo, entonces, puede interpretarse la una mediante la otra? Llevado hasta el extremo, este razonamiento nos conduciría a la pregunta por la validez de cualquier interpretación, pregunta que no deja de tener sentido.

Sin embargo, no es nuestro propósito ir hasta el límite, únicamente queremos dejar claro nuestro punto de vista. Por éso, nos contentamos, ahora, con decir que las distintas imágenes del mundo -y las filosofías son expresiones lingüísticas relativamente elaboradas de esas imágenes- difícilmente pueden reducirse las unas a las otras sin quedar profundamente falseadas. Una filosofía es una vida, no un ejercicio de deducción, y presenta más problemas que la simple expresión de ideas.

En un alarde de síntesis, teniendo en cuenta el enorme bagaje de la investigación bruniana, propone Cicuttini el siguiente esquema de interpretaciones de Bruno:

Interpretación trascendentalista	
	idealista
Interpretación inmanentista	materialista
	naturalista

La interpretación trascendentalista queda representada por Franceso Olgiati y Augusto Guzzo. El primero descubre en Bruno tres momentos de una idea única: en el momento de la síntesis, la unidad es el fin de su filosofía y la realidad es concebida ontológicamente como indiferencia de los contrarios o coincidencia de los opuestos en el Uno (los infinitos mundos, los infinitos seres que los habitan, el Uno del que derivan mediante la continua transformación de sí, constituyen una sustancia única); en el momento de la unidad, ésta no se concibe separada de la multiplicidad sino como su razón de ser, se habla, entonces, del anima mundi en tanto que causa eficiente, formal y final de todo lo existente; culmina el proceso de la multiplicidad, explicada como efecto de la unidad, quedando siempre claro que una cosa es la infinitud propia de Dios y otra la infinitud de la naturaleza. Para Olgiati,

el núcleo duro del pensamiento bruniano no es la naturaleza, o el hombre, sino Dios. Por su parte, Guzzo, centrándose en los diálogos italianos, habla del riguroso monoteísmo de la "Œna de le ceneri", monoteísmo que no es suprimido por el aparente monismo de la sustancia en "De la causa"; Bruno nunca dió el salto hacia la identificación definitiva de Dios con la naturaleza, el resto de los diálogos señalan asímismo la tendencia a un monismo que no acaban de desarrollar.

Bertrando Spaventa y Giovanni Gentile figuran al frente del inmanentismo idealista. Para el primero, las ideas de Bruno configuran los primeros grados de desarrollo del espíritu; su filosofía, en general, presupone la identidad entre naturaleza divina y humana, por la que el hombre deviene momento esencial de Dios, formando el conocimiento de Dios y el conocimiento del hombre parte del mismo problema (Dios es la esencia misma del alma, la profundidad humana última); de ahí que Dios no esté fuera del mundo y el universo se tranforme en sede de la divinidad viviente que, todavía en el Nolano, es en cierto sentido exterior al universo mismo. Gentile, por su parte, afirma que, aunque Bruno no niegue lo divino, sí niega la trascendencia de lo divino; la distinción entre razón y fe, inmanencia y trascendencia, despaparece y con élla la diferencia entre filosofía y teología, Dios no es otra cosa que Deus in rebus y su verdad la verdad de la razón; sin embargo, permanence Bruno en el Dios-Naturaleza sin alcanzar a concebir el Dios-Espíritu, de tal manera que la naturaleza no es más que Dios fuera de la naturaleza, ésto es, el Dios de los filósofos. Con otras palabras, el concepto bruniano de verdad supone un principio extrínseco como fundamento y su concepción del Dios inmanente en las cosas es insuficiente, pues -

conlleva la contradicción entre afirmar la infinitud de la naturaleza y la existencia de un Dios fuera de la misma -aunque presente en élla-, contradicción de la que Bruno nunca fue consciente, que revela la principal limitación de su sistema.

En el ala materialista figura Erminio Troilo, el cual piensa que Bruno construye un sistema sobre los cimientos de la fórmula Natura sive Deus; la negación de la metafísica, penetrada de siniestros filones teosóficos, mágicos y míticos, indica el rasgo distintivo de esta filosofía. El presupuesto de toda metafísica, según Troilo, es el dualismo más o menos explícito entre naturaleza y sobrenaturaleza; por el contrario, el pensamiento de Bruno es monista y se concreta en la afirmación de una única naturaleza infinita, descrita mediante residuos neoplatónicos. La unidad del ser, que por autosuficiente y autónomo no necesita de nada exterior o superior, es el tema recurriente de la filosofía nolana, hasta el punto que el proceso de la naturaleza y el proceso de pensamiento no son más que otros tantos puntos de vista de esa unidad. El universo es tan natural como infinito y sólo puede hablarse de una causa trascendente como de algo que queda en suspenso, que no se puede afirmar ni negar, incognoscible. Dios, que representa el principio activo, es también objeto activado, potencia y acto, materia y espíritu, sustancia e intelecto.

El límite naturalista está representado para Cicuttini por cuatro importantes estudiosos de Bruno. Felice Tocco, el primero, reconoce tres fases en la filosofía bruniana: una especie de monismo emanatista de tipo plotiniano en el "De umbris idearum" y en el "Sigilus Sigillorum", donde las cosas son emanaciones de la sustancia eterna

y las ideas entidades trascendentes que actúan como fuente ideal del mundo sensible. En el diálogo "De la causa" el monismo se desarrolla al modo eleático, dejando de lado toda trascendencia y superando la oposición entre materia y forma, mundo sensible y mundo inteligible; la sustancia, incognoscible por estar confundida y oculta en la trama de la naturaleza, es vislumbrada entre nubes por el hombre y, concebida dinámicamente, se piensa como una semilla de potencia infinita, capaz de desarrollarse en infinitas direcciones. Los poemas latinos -De Immenso et Innumerabilibus; De Monade, Numero et Figura, De triplici minimo et mensura- señalan el paso hacia un atomismo de particulares características, ya que el átomo bruniano no es sólo materia sino también anima. Una postura semejante es la mantenida por Emile Namer, Antonio Corsano (21) estudia la obra Bruniana en relación con el ambiente cultural en que se desarrolla, descubriendo múltiples influencias viejas y nuevas (el es el primero en conceder auténtica importancia a la vertiente mágica de la filosofía nolana). En el núcleo de esta filosofía descubre un problema teológico convertido en problema filosófico, problema que, anunciado de forma positiva, viene a decir: del mismo modo que no hay naturaleza fuera de las cosas naturales, tampoco hay Dios fuera de lo existente, fuera del universo. Se trataría, por tanto, no de un monismo sustancialista de tipo eleático o atomista sino de un monismo panfísico o pancósmico; Bruno busca una filosofía que salve la variedad infinita de los seres sin deformar o minusvalorar ninguno de sus aspectos, como expresión del mismo y omnipresente principio divino. Una filosofía que incluya a la vez el Uno y el Todo va más allá de cualquier jerarquía metafísica que supedite gradualmente el Todo al Uno, pues el Uno no es otra cosa que el vínculo operativo interno de los mundo infinitos.

En último lugar, Giambattista Grassi Bertazzi considera que Bruno se esforzó por alcanzar, sin llegar a conseguirlo, un monismo acabado, ya que no logró la unión de los contrarios implicada por su filosofía en una medida común. Ni en la matemática (una construcción simbólica de tipo pitagórico), ni en la metafísica encontró tal síntesis. Sobre la débil (?) coincidencia Infinito-Universo construyó un tipo de monismo cósmico que intentaba superar toda clase de dualismo (22).

Este breve resumen de las distintas lecturas a que puede dar lugar la obra de Bruno desde un punto de vista sistemático-académico, señala ya una serie de temas muy distintos, que van de la matemática a la magia, pasando por el empleo de una terminología a veces platónica, a veces aristotélica, a veces atomista, que pretenden plasmarse en una filosofía, pero que invariablemente dejan abiertas las puertas de la sospecha, ¿nos hablan realmente de Bruno? Ese gran conocedor del Nolano que es Ignacio Gómez de Liaño se pregunta en la introducción a su propia traducción de la "Expulsión de la bestia triunfante" y "De los heroicos furores" (23) cómo es posible que a estas alturas nuestro filósofo no presente una faz tan clara como Descartes, Spinoza o Kant; la respuesta es francamente difícil; conforme nos introducimos detenidamente en alguno de sus escritos mundos nuevos, referencias, tradiciones perdidas en el tiempo, nos salen al paso y nos descubren un pensador desconocido que es mucho más que un pensador, el rostro cambiante de la vida que se deja sorprender en múltiples apariencias.

1.2. LA INTERPRETACION OCULTISTA.

La importante obra de Frances A. Yates "Giordano Bruno y la tradición hermética" nos sitúa en una posición

totalmente nueva, muy alejada de la filosofía académica, desde la que es posible contemplar el panorama bruniano con ojos nuevos. Su obra, anterior en el tiempo, "El arte de la memoria" (24), profundizaba en las obras brunianas que guardaban relación con la antiquísima tradición de la memoria mágica, permitiendo incluso una posible lectura renovadora de la anámnesis platónica, cuyo significado iría más allá, sobre todo con los neoplatónicos renacentistas, de los estrechos límites de la filosofía (entendida ésta como el discurso sobre un conjunto restringido de problemas, que serían los propiamente filosóficos, centrados fundamentalmente en torno a la lógica, metafísica, filosofía de la naturaleza o teoría del conocimiento) En el mismo sentido, pero indagando el aspecto idiomático de la cuestión, la magia del lenguaje mediante el lenguaje de la magia, Ignacio Gómez de Liaño, en esa estupenda obra que es "El idioma de la imaginación" (25), recoge la misma tradición mostrando la imposibilidad de entender la obra bruniana sin atender en primerísimo lugar a aquellos aspectos aparentemente extrafilosóficos de la misma. No es nuestra intención recalar en la memoria o el mágico lenguaje bruniano sino en la magia propiamente dicha y, más concretamente, en el escrito "De magia", como exponente fundamental del punto de vista bruniano en este sentido y éllo en relación con la tradición hermética analizada por la señora Yates. Por éllo y para no multiplicar las notas, siempre que citemos su obra, pondremos entre paréntesis la página correspondiente de la edición castellana.

La obra yatesiana, escrita al estilo detectivesco, minuciosa e imaginativamente, está dividida en veintidós capítulos, de los que los diez primeros están dedicados a describir la tradición hermética en general, los diez

siguientes analizan el hermetismo bruniano y los dos últimos reflejan el destino histórico postrenacentista de esa tradición. El propósito del libro queda claramente expresado en las siguientes palabras:

> "Nadie había relacionado todavía a Bruno con el hermetismo ni, a pesar de mi interés por este tipo de estudios, yo misma veía la cuestión plausible durante un largo período de tiempo. Era perfectamente consciente desde hacía años que la obra de Bruno, y en particular la que trata sobre la memoria, se halla preñada de elementos mágicos..., pero en modo alguno conseguía darme cuenta de que su magia forma parte, junto con toda su filosofía, de la corriente hermética. Hace sólo algunos años que llegué a comprender finalmente, de forma imprevista, que el hermetismo renacentista constituiía el punto decisivo que permitía interpretar la obra de Bruno y que desde largo tiempo venía buscando..." (p.10)

El núcleo de la tradición hermética viene descrito en los tres primeros capítulos. Se destaca en primer lugar que el retorno renacentista a los escritos herméticos se basa en un error cronológico (tesis decisiva para Yates, que sitúa en ese error el fracaso a que se vió abocada ls tradición hermética a principios del siglo XVII), ya que obras escritas entre los siglos II y III d.C. eran consideradas sumamente antiguas, fuentes egipcias del saber e inspiradoras del mismísimo Platón y de otros filósofos griegos; por el contrario, se trataba simplemente de la vuelta "al marco pagano del cristianismo primitivo" (p.18). Pero, ¿qué significado tuvieron los escritos herméticos para los hombres del Renacimiento?, en éllos descubrieron "un misterioso y precioso documento" que los ponía directamente en contacto con la sabiduría,

la filosofía y la magia del antiguo Egipto, es decir, con la tradición en que bebían todos los filósofos-magos de la antigüedad; ofrecían incluso una aparente fundamentación epistemológica de sí mismos, tal como se manifestaba en las doctrinas platónicas, pitagóricas y neoplatónicas, de las que se descubría su auténtico y desconocido origen. Sin embargo, como la crítica demostraría posteriormente, deben atribuirse a distintos autores y a distintas épocas, de éllos no se desprende un único sistema coherente ni habían sido concebidos para tal fin. Asímismo juegan en éllos un gran papel los presupuestos cosmológicos de tipo astrológico, siendo las estrellas y planetas los que regulan la vida sobre la tierra.

Frente a la influencia astral, Yates, siguiendo a Festugière (26), resalta dos tipos de gnosis: la gnosis optimista, en la que la materia, el mundo terrestre, es buena por estar impregnada de divinidad y la influencia astrológica no es determinante, pues el mundo terrestre participa de la misma indeterminación divina del mundo celeste y la gnosis de carácter pesimista, donde la materia es mala, débil, y el mundo terrestre radicalmente distinto del celeste, cuya divina energía es la única determinante también en el mundo material. De los dos tipos de gnosis se derivan formas distintas de entender la vida humana; en el primer caso, el hombre, comprometiéndose con la vida terrestre alcanza su divinización, se realiza, pues la materia es igualmente divina, en el segundo no cabe más que la negación ascética del mundo y sólo en lo inmaterial, en el espíritu, alcanza la ansiada divinización. En medio de ambas, la técnica mágica, también en sentidos diferentes, permite al hombre perseguir su genuina realización.

La magia natural de Ficino y Pico della Mirandola

ocupan el contenido de los capítulos cuarto y quinto. Del primero, centrándose en sus "Libri de vita", especialmente el "De vita coelitus comparanda", dice que se inspira en los supuestos astrológicos de los escritos herméticos, introduciendo el empleo de talismanes, receptáculos adecuados de ciertas influencias celestes mediante la utilización de sustancias e imágenes correspondientes en la tierra al mundo celeste, penetrados por la omnipresente anima mundi neoplatónica. En el universo ficiniano, las Ideas del Intelecto divino se reflejan en las formas del alma del mundo que, a su vez, se reflejan en sus proporcionadas imágenes y formas materiales; estos tres niveles se corresponde asímismo con el Intelecto del mundo, las razones-principio (especie de imágenes o formas paradigmáticas) y el cuerpo del mundo. El mundo terrestre, espejo del mundo celeste, permite así la recomposición de los fallos en el cuerpo del mundo (los libros ficinianos son precisamente obras de medicina) merced al conocimiento del "lugar medio"; así, "el mago-sacerdote" desempeña un papel semidivino en cuanto consigue mantener, gracias al conocimiento que posee de las imágenes, el circuito que conecta el mundo divino superior con el alma del mundo y el mundo sensible" (p.85). Esta conexión es la que logran las mágicas imágenes de los talismanes, cuya indirecta justificación supone también la justificación indirecta de la magia teúrgica del "Asclepius", uno de los más famosos y difundidos escritos herméticos. El universo es un ser viviente que acumula y difunde poder y energía a través del "spiritus mundi", ese plasma sutil que penetra el universo todo y permite la relación entre el cuerpo y el intelecto del mundo, cuyo receptor es el talismán. Un proceso semejante, según Yates, tiene lugar cuando Bruno intenta fundamentar la memoria en la interiorización de imágenes celestes.

Pico della Mirandola hereda de Ficino el entusiasmo por la magia natural, que pretende dominar los poderes naturales del cosmos, pero a través de la magia cabalística; ¿qué diferencia existe entre ambas?, "La cábala era una magia espiritual, no por el hecho de basarse exclusivamente en el "spiritus mundi" como la magia natural, sino porque intentaba alcanzar poderes espirituales superiores, situados más allá de los poderes naturales del cosmos" (p.105); para conseguir tal propósito, la cábala se servía del supuesto poder otorgado a la lengua hebrea, la lengua divina por excelencia. En este contexto no es de extrañar el paralelismo que Pico establece entre Moisés (el depositario de la revelación de Dios al pueblo judío) y Hermes (el escriba de los dioses egipcios). Se destaca la importancia que tuvieron las "Conclusiones" de Pico, en especial las "Conclusiones magicae", sobre todo la decimotercera: "Magicam operari non est aliud quam maritare mundum", para los magos renacentistas. Por lo demás, la "Orazione sulla dignitá dell'uomo" mantiene una de las ideas claves del Asclepius; el hombre como gran milagro, pero reorientada ahora hacia la cábala, en tanto que culminación y forma superior de la magia natural; Cristo mismo es presentado como el gran mago. De esta manera, Ficino y Pico representan, más que dos posibles elaboraciones de una nueva filosofía, una nueva gnosis de raigambre hermética.

El capítulo VI que analiza la teología de un primitivo mago cristiano, el Pseudo-Dionisio, no guarda demasiada relación con nuestro tema. Mucho más interesante es la magia de Cornelio Agrippa, estudiada en el VII a través del famoso "De occulta philosophia" (obra terminada en 1.510 y publicada en 1.553), que se considera la fuente directa del "De magia" bruniano. El sistema mágico de Agrippa se construye a partir de una cosmología de la

que derivan las distintas partes de la filosofía oculta:

	CREADOR	
	ANGELES	
	INTELECTUAL	Estudio de las religiones.
Mundos	CELESTE	Astrología-Matemáticas.
	ELEMENTAL	Medicina-Filosofía natural.

Esta especie de procesión plotiniana adaptada a los fines de la magia, tal como Yates da a entender, indica el recorrido de la virtus cósmica, de la fuerza divina creadora (hacia abajo) y el recorrido inverso del mago (hacia arriba) en su esfuerzo por conseguir la fuente de todo poder.

La obra de Agrippa se divide en tres libros, de los que el primero aborda la magia natural, correspondiente al mundo elemental, la magia celeste, objeto de la astrología, el segundo y la magia ceremonial, exponente de lo que debiera ser la religiosidad mágica, el tercero. Toda élla está, al decir de Yates, imbuida del espíritu ficiniano y piquiano, pero presenta una importante novedad, la de no haber evitado el aspecto demoníaco de la magia natural. Ello da lugar a dos especies de magia religiosa, una buena, que lleva hacia los más elevados poderes y conocimientos, otra perniciosa, que desemboca, como mala copia de la anterior, en la falsa religión: "Este fue el modo en que planteó la cuestión Giordano Bruno, el mago religioso, y para alcanzar su solución se sirvió en gran parte -por no decir plenamente- del material expuesto en la obra de Cornelio Agrippa" (p.171).

Tras el capítulo dedicado a las relaciones entre ciencia y magia renacentistas, en la que ésta ocupa un lugar central en cambios tan fundamentales en la concepción

humana del cosmos como el heliocentrismo, ligado íntimamente al pensamiento neoplatónico y hermético, y el dedicado a las reacciones de católicos, protestantes y humanistas contra la magia, se aborda el tema del hermetismo religioso del siglo XVI con la intención de "evaluar la posición de Bruno como filósofo hermético" (p.213), dando, para éllo, un paseo a través de los nombres más representativos de la tradición hermética en los distintos países por los que, en sus andanzas, pasó el nolano.

Entramos de lleno en los capítulos que enfrentan directamente el hermetismo bruniano. Estos capítulos, de estructura admirable, relacionan la historia de Europa, la vida y las obras de Bruno, consiguiendo una atrayente visión de conjunto. Se centra el primero en la primera visita de Bruno a París y los escritos mnemónicos iniciales, cuyo sentido resume Yates en los siguientes términos:

> "Durante el renacimiento, se puso en boga entre neoplatónicos y herméticos y era considerado como un método para imprimir en la memoria imágenes fundamentales y arquetípicas, que presuponía el propio orden cósmico como sistema de "localización" mnemónica y permitía alcanzar, de este modo, un conocimiento profundo del universo" (p.223).

El sentido de los talismanes ficinianos sería recogido por Bruno con el uso de imágenes astrales como lugares de la memoria en el "De umbris idearum" y el "Cantus Circaeus", aunque sin las inhibiciones cristianas de su predecesor, ya que el Nolano consideraba el hermetismo egipcio concepción superior al cristianismo. Desde nuestra perspectiva, afirmaciones como ésta, se verá en su momento, deben ser ampliamente matizadas, puesto que la imagen astrológica bruniana ha de ser comprendida dentro del

universo infinito y homogéneo pensado e imaginado por el filósofo, universo del que han desaparecido radicalmente las jerarquías atrales de Agrippa; no hay en Bruno, si puede hablarse así, ni centro ni periferia del universo, la tierra influye en el universo tanto como es influída por aquél, la virtus anida por igual en los mundos infinitos. En este sentido, la astrología bruniana presenta un cierto carácter crítico, ausente por completo en la obra ficiniana en que se inspira Agrippa.

Las obras de Bruno durante su estancia en Inglaterra (los diálogos italianos) son divididas por la autora en dos grupos. El primero representa algo así como el intento de concretar una propuesta de reforma moral y religiosa, concebida herméticamente, como restauración de la religión mágica pseudoegipcia del Asclepius, quedando reflejada en su mejor lugar dentro del Spaccio della bestia trionfante. El segundo, que busca también la construcción de una filosofía hermética, desarrolla la idea de la divinidad del universo (Cena de la ceneri, De la causa, De l'infinito), idea presente asímismo repetidamente en la tradición hermética. la intención de Bruno en estas obras queda expuesta del siguiente modo:

> "... Su intención es llevar la magia renacentista hacia sus fuentes paganas, abandonando las débiles tentativas de Ficino para elaborar una magia inocua que intentara disimular su principal fuente de inspiración, el Asclepius, a la vez que se mofa violentamente de los herméticos religiosos que creen haber fundado un hermetismo cristiano prescindiendo del Asclepius. Se proclama a sí mismo còmo un egipcio convencido..., deplora la destrucción llevada a cabo por los cristianos del culto a los dioses naturales griegos y de la religión de los egipcios, a través de la cual,

aquéllos se habían aproximado a las ideas divinas, al sol inteligible, al Uno neoplatónico (p.249).

Bruno confirma en sus diálogos la filosofía mágica de la animación universal, ampliando la idea de Copérnico hasta llegar a concebir el universo infinito sin centro ni periferia, eternamente móvil y viviente. Dentro de este universo, el hombre, "miraculum magnum", destella con la casi infinita capacidad (virtus) de comprender y obrar (nosotros lo expresaríamos diciendo que es el espejo consciente del universo, un espejo vivo, capaz de organizar y usar aquéllo que refleja) la infinitud del universo. Dentro de este proceso explicativo de carácter universal quedaría cumplida, según la inglesa, la unidad de religión y filosofía, la superación de las luchas partidistas que asolan a Europa y para cuya superación propone el Nolano una nueva-vieja religión que introduce abiertamente doctrinas no cristianas, soporte de una moral superior, de carácter claramente hermético: -- "...la ausencia de todo motivo teológico en sus escritos no escapaba al propio Bruno, quien la explica diciendo que no deseaba hacer intento alguno para alzarse por encima de la naturaleza ni hablar más que como un puro filósofo natural. Bruno no desea enfrentarse con la teolo -- gía, pero busca su divinidad en los infinitos mundos" (p.289). La gran cantidad de fuentes, los múltiples ecos que resuenan en la obra bruniana, logran que su interpretación se complique extraordinariamente (lo que por otra parte es una característica bastante común del hombre universal renacentista); teniendo en cuenta, además, el desprecio que sentía por el logiscismo aristotélico, del que tanto abusaban los escolásticos, y la pedantería de los gramáticos, podríamos decir que el Nolano buscaba la ambigüedad a propósito, de tal manera que la polivalencia

de su concepción mágica la utilizaba como el instrumento más adecuado para referirse a la compleja realidad, captando la inevitable limitación que supone toda reducción lógica o lingüística. Es éste un aspecto que olvida la señora Yates, tanto como los intérpretes académicos, aspecto que, por una parte, le acerca claramente a Nietzsche y, por otra, permite comprender el sentido de su actitud abierta, tolerante, integradora, crítica, ante las más diversas formas de representarse lo real, ¿qué cuenco puede contener el océano más que el océano mismo?,¿no alcanza de este modo su pleno sentido este pasaje de la Cena resaltado por la propia Yates?

> "Bien veo que todos nacemos ignorantes, fácilmente nos creemos ignorantes; crecemos y somos educados de acuerdo con la disciplina y costumbre de nues - tra casa, y no oímos despreciar en menor grado las leyes, los ritos, la fe y las costumbres de nuestros adversarios y de aquéllos que nos son ajenos que las que nos afectan a nosotros y a nuestras cosas. No menos se plantan en nosotros por la fuerza de cierto alimento natural las raíces del celo por nuestras cosas, que en aquellos otros por las muchas y diversas cosas propias. Por lo tanto, fácilmente ha podido llegar a ser costumbre que los nuestros crean hacer un sacrificio a los dioses cuando vejan, matan, vencen y asesianan a los enemigos de nuestra fe; del mismo modo ocurre cuando aquellos otros hacen algo semejante. Y no con menor fervor y persuasión de certeza dan aquéllos gracias a Dios por estar en posesión de la luz, mediante la cual se prometen vida eterna, que nosotros las damos por no estar sumergidos en la ceguera y tinieblas en que éllos están" (27).

La relación de Bruno con la cábala queda expuesta

en el capítulo XIV. Si, por un lado, el Nolano repudia la interpretación cristina del hermetismo (la recortada versión de Ficino y Pico), por otro, rechazando la interpretación tradicional de la cábala, lleva a cabo la suya propia, directamente influída por Agrippa. El capítulo se interrumpe para ocuparse brevemente del "De magia" y mostrar, con élla, la nula importancia que tenía para el italiano la cábala hebrea frente a la importante lengua egipcia y sus caracteres sagrados, a los que trata de la misma manera que los cabalistas la lengua hebrea; la autora resume la obra, a la que considera uno de los escritos más importantes de Bruno sobre el tema mágico, en pocas palabras, resalta de nuevo la influencia del "De oculta philosophia" y habla de unas enigmáticas diferencias específicamente brunianas que nos quedamos sin saber en qué consisten, salvo en lo referente a la utilización egipcia de la cábala. Termina afirmando que "la magia practicada por Bruno consiste en atraer demonios o espíritus por medio de vínculos" (p.305) y que "Dicho en pocas palabras, Bruno no es más que el resultado del hermetismo renacentista" (p.307). Vemos a continuación un Bruno entusiasta heroico e isabelino en "De gli eroici furori", cuya imaginería está en la línea del Spaccio, a la búsqueda de esa religión "basada en la 'contemplación natural', a través de la cual la luz divina, que resplandece en todas las cosas, 'toma posesión del alma, la encumbra y la convierte en parte integrante del propio Dios'" (p.320); este escrito se sitúa dentro de la tradición de la poesía amorosa renacentista como medio expresivo de motivos filosóficos y místicos, disimulándose el núcleo hermético bajo un ropaje de tinte neoplatónico. Son de destacar también los múltiples influjos que se derraman sobre la obra: gnosticismo hermético de tipo optimista, neoplatonismo, cábala, mística pseudo-dionisiana, tradición

filosófica católica, etc.

La segunda visita de Bruno a París gira en torno al famoso compás inventado por Fabrizio Mordente (una posible anticipación del compás proporcional galileano), cuyo sentido, como ya había ocurrido al interpretar la doctrina copernicana, pretende conocer mejor que el propio inventor. Como el título de la obra indica, Mordente no es otra cosa que el "Idiota triumphans", el inventor inspirado por la ignorancia, todo éllo en medio de una borrachera hermética, en la que el compás es interpretado místicamente según la numerología pitagórica, a través de la Mathesis, una de las cuatro guías de la religión junto al Amor, el Arte y la Magia. El enfrentamiento con los aristotélicos parisinos y la publicación de la "Figuratio aristotelici physici auditus", "una de las más oscuras obras de Bruno" (p.348), saldan la actividad de este período.

Viajamos ahora hasta Alemania, a Wittenberg, donde Bruno escribe obras sobre el arte luliano de la memoria (De lampade combinatoria luliana, De progressu et lampade venatoria logicorum), entre otras cosas, en medio de una profunda vida interior, tal como pone de manifiesto la Lampas triginta statuarum, otra de las obras publicadas a partir del descubrimiento del manuscrito Noroff, muy estrechamente relacionada con el "De umbris idearum", cuyas imágenes astrológicas son sustituídas ahora por estatuas, es decir, por imágenes internas construídas a partir de principios talismánicos, con referencia/ obligada al Asclepius y, más concretamente, al arte de introducir demonios en las estatuas, relacionados con esos otros principios que explican los vínculos de los espíritus en De magia: "Tal como sabemos por el De magia,

Bruno creía que el más importante y eficaz método para 'vincularse' con los demonios era el basado en las facultades de la imaginación. Por consiguiente, según mi opinión, las treinta estatuas son treinta vínculos imaginativos destinados a establecer conexión con los demonios, a través de los cuales el mago consigue dar forma a su personalidad" (p.354). Distingue el Nolano dos niveles: los irrepresentables, a partir de los cuales no puede formarse imagen alguna, y las estatuas representables, de las que pueden formarse imágenes. Los irrepresentables forman una doble tríada; la tríada inferior está formada por Caos, el espacio que sólo puede sugerirse refiriéndose a las cosas que contiene (el universo infinito), Orcus o Abismo, que sigue como hijo a Caos y Nox, hija de Orcus, la materia primera, irrepresentable también, pero representable de alguna manera al convertirse en el más antiguo de los dioses; la tríada superior está compuesta por el Padre, la mente o plenitud ideal, no representable, pero simbolizado por la luz infinita, el Hijo o inteligencia primordial y la Luz, alma del mundo, espíritu de todas las cosas. Una serie de estatuas mágicas interiores representables (Prometeo, Minerva, Vulcano, etc) completan este universo imaginativo, un ámbito nietzscheano (¿Por qué ambos vuelven a los griegos en su intento de restablecer la auténtica cultura europea?)

En su paso por Alemania, Bruno recala en Helmstädt, donde parece que escribió algunas de sus obras mágicas, concretamente el "De magia y el De vinculis in genere". El discurso yatesiano deviene un conjunto de vaguedades sobre un supuesto método para obtener los vínculos con los espíritus y una supuesta psicología mágica de la imaginación. La importancia de estos escritos se diluye en medio de la erudición anecdótica. Los poemas latinos,

terminados igualmente en Alemania, abordan el tema de lo más grande (lo inmenso) y lo más pequeño (los innumerables, el mínimo y la mónada); de éllos interesa destacar que están escritos imitando el poema lucreciano, de quien hereda también Bruno la reflexión sobre el universo infinito, los infinitos mundos y la interpretación de los mínimos en los términos atomistas de Demócrito y Epicuro. Estos átomos hacen acto de presencia en el "De magia" y en el "De rerum principiis elementis et causis" al hablar del spiritus. Se vuelve a insistir en la influencia de Agrippa y se nos da noticia de una posible secta hermética fundada por Bruno en Alemania.

El capítulo XVIII está dedicado al análisis de la última obra publicada por Bruno, ya en 1.591, el "De imaginum, signorum et idearum comopositione" (28), que expone un sistema mnemónico relacionado igualmente con el "De umbris idearum". De nuevo se interpreta la composición de imágenes, signos e ideas en clave talismánica; se trata de una serie de símbolos sobre los que habría de concentrarse la imaginación del mago para quedar impregnado de sus propiedades mágicas, fuere la claridad solar, la jovialidad jupiteriana o el amor de Venus; la imaginación sería, en este sentido, instrumento central de los procesos mágicos. Desde nuestro punto de vista, el arte de la memoria no es meramente una peculiar técnica mágica, una facultad vinculante, se parece grandemente a una complicada técnica meditativa, vertida en símbolos grecorromanos, semejante a la propuesta por "El libro tibetano de los muertos" (e incluso su homólogo egipcio), rico también en otra clase de imágenes que, al recorrerse en la actitud adecuada, producen una especie de iluminación vacía -aquí la clave budista-, la suspensión del diálogo interno, que permite la superación de las ilusiones

lingüísticas de las que parece imposible liberarse, como condición necesaria del acceso a la realidad, es decir, a esas otras realidades negadas por el modo común de percibir el mundo y representarlo; la diferencia entre el sistema encuentro con lo real por el camino del nirvana, de la conciencia vacía y el paralelismo nietzscheano; a propósito, Nietzsche se equivoca, quizá por no disponer de una información suficiente, al proponer a Bruno como prototipo del incondicional, de una forma particular de nihilismo), de la vida vivida y representada en todas sus posibles dimensiones. Esta interpretación no nos parece tan descabellada y no excluye los otros posibles aspectos entrevistos por los críticos del Nolano. Yates concluye, en otro orden de cosas, diciendo que Bruno sólo puede ser comprendido adecuadamente en un contexto hermético, que sus conceptos no tienen primariamente "un valor filosófico o científico, antes bien parece considerarlos como jeroglíficos sobre la divinidad, tentativas para representar lo irrepresentable, para imprimir en la memoria, a través de un esfuerzo imaginativo, la totalidad del universo e identificarse con él. Este fue el objetivo hermético que Giodano Bruno, un mago profundamente religioso, persiguió durante toda su vida" (pp. 386-387). La interpretación yatesiana va todavía más allá al proponer la idea de que su filosofía no puede disociarse de la religión del universo infinito y los mundos innumerables, hasta el punto de convertir ésta en motivo determinante de su muerte en la hoguera.

La relación entre Bruno y Campanella (1.568-1.639) es caracterizada por las analogías y convergencias tanto en sus vidas como en sus obras, bebiendo ambos en la fuente común del hermetismo, tal como queda manifiesto en la "Città del sole" (1.602), la Metaphysica (1.638)

o el "De sensu rerum et magia"(1.637), pero también quedan resaltadas las diferencias: mientras Campanella elabora una teología a partir de los escritos herméticos dentro del marco cristiano, Bruno construye sus obras abiertamente fuera de este marco. A este respecto, pensamos que debería aclararse que, aunque efectivamente sea así, para Bruno no hay distinción entre filosofía y teología, desde el momento que ninguna revelación extrínseca, de tipo judeo-cristiano o musulmán -base necesaria de cualquier teología positiva, fundada siempre en la pretendida comunicación directa con algún ser divino exterior, superior y causa última trascendente del universo- tiene sentido en un universo caracterizado por ser infinito cuantitativa (mundos innumerables) y cualitativamente (preñado por doquier de la misma virtus cósmica), algo que se acerca mucho a la desmitificadora frase atribuída a Tales de Mileto "Todo está lleno de dioses", ésto es, todo es igualmente divino, todo está por igual, sin causas últimas ocultas, abierto a la sed humana de conocimiento, la verdad no está en el cielo, la verdad nos envuelve y, por tanto, no cabe resentimiento alguno contra la vida, llámese cielo o pecado original. Campanella, muy al contrario, acaba justificando la tradición heredada como verdad universal; ahí están obras como "Monarchia di Spagna" (1.620) o los "Discorsi universali del governo ecclesiastico y la Monarchia Messiae"; la utopía campanelliana habla todavía la lengua cristiana, por éso su influencia termina allí donde se es incapaz de situarse en la llamada, con las palabras del incondicional, perspectiva pagana. Bruno, creemos, pasa tanto del paganismo como del cristianismo; con otras palabras, para comprenderle se debe antes haber perdido la fe o, lo que es lo mismo, no buscar otra cosa que la verdad, caiga quien y y lo que caiga; las causas de su muerte no hay que explorarlas en su

ser religioso sino más bien en la religiosidad de los que condenaron a muerte.

La datación correcta de los escritos herméticos (c. XXI), efectuada por Isaac Casaubon (1.559-1.614) en su obra "De rebus sacris et ecclesiasticis exercitationes XVI" publicada en Londres en el año 1.614, supuso la ruína definitiva de la tradición hermética, dejando al mismo tiempo carente de sentido la filosofía nolana, puesto que:

- "demolió de un solo golpe toda la construcción neoplatónica renacentista, en cuya base se hallaba el culto por los prisci theologi, cuyo principal elemento era Hermes Trismegisto".
- "Arrasó por completo con la posición que hasta entonces habían venido ocupando el mago y la magia renacentista y su relativa fundamentación hermético-cabalística..."
- "Derrumbó asímismo el movimiento hermético cristiano, exento de implicaciones mágicas...".
- "Demolió la posición de un hermético extremista tal como Giordano Bruno, y sus presupuestos acerca de un retorno a una mejor filosofía y a una mejor religión mágica que siguiera las corrientes de la tradición 'egipcia' prejudaica y precristiana, saltaron por los aires..."
- "También cercenó por su base todas las tentativas encaminadas a construir una teología natural basada en el hermetismo en la que Campanella había depositado tan grandes esperanzas".

Las contundentes afirmaciones de la señora Yates (p.452) se comentan por sí solas; llega incluso a decir que, si la vida de Bruno se hubiera prolongado a lo largo de las primeras décadas del siglo XVII, éste hubiera hecho oídos sordos a las tesis de Casaubon (p.457). A

A pesar de la publicación de tan demoledora obra, restan todavía algunos "herméticos reaccionarios", como el inglés Robert Fludd (1.574-1.637) y la secta de los Rosacruces -de los que la autora se pregunta si tendrían algo que ver con los hipotéticos "Giordanisti" fundados por Bruno en Alemania (p.466). Dejando a un lado los últimos gritos del hermetismo, nos interesa plasmar, por fin, la síntesis final de la tesis yatesiana, sirviéndonos, otra vez, de sus propias palabras.

> "¿Cúal es la verdad? Bruno era un mago integral, un 'egipcio' y un hermético del tipo más radical, que veía en el heliocentrismo copernicado una profecía acerca del inmediato retorno de la religión mágica y que, en su disputa con los doctores de Oxford, asociaba el copernicanismo con la magia del 'De vita coelitus comparanda" de Ficino... Su objetivo era alcanzar la gnosis hermética, reflejar el mundo en la mens gracias a los procedimientos mágicos, entre los que se hallaba el aprendizaje mnemónico de las imágenes mágicas de las estrellas, y convertirse de este modo en un gran mago y dirigente religioso capaz de efectuar milagros. Llevándose por delante la superestructura teológica elaborada por los herméticos cristianos y sirviéndose de la cábala exclusivamente como instrumento subsidiario de la magia, Bruno se presenta como un naturalista puro (acaso habría que situar la tesis yatesiana también en el límite naturalista, que podríamos llamar naturalista-hermético, de la clasificación de Circuttini), cuya religión en la religión natural del Asclepius hermético pseudoegipcio... Bruno, mediante una interpretación hermética de Copérnico y de Lucrecio, llega a su pasmosa visión de la infinita extensión

de lo divino, que se refleja en la naturaleza. La tierra se mueve porque es un ser vivo que gira alrededor de un sol mágico de tipo egipcio...

... El propio hecho de que el mundo mágico y hermético de Bruno haya sido erróneamente considerado durante tanto tiempo como el mundo de un pensador revolucionario, heraldo de la nueva cosmología que debía dar como resultado la revolución científica, demuestra que 'Hermes Trimesgisto' desempeña cierto papel importante en la preparación de dicha revolución. La filosofía de Giordano Bruno, en lugar de seguir siendo estudiada abstrayéndola de su contexto histórico real, como se ha venido haciendo hasta el momento presente, puede ser observada por los historiadores actuales del pensamiento como un notable ejemplo de una concepción hermética del mundo en una época anterior a la eclosión de la era científica (pp. 510-511)

1.4. SOBRE LA CRITICA BRUNIANA.

Tras la lectura de la obra sorprendente de la señora Yates, sumergido en la investigación del "De magia" bruniano, que tanta importancia parece tener para el establecimiento de su tesis, pero cuyo análisis deja mucho que desear, llegué a la conclusión de que ésta adolecía de un defecto fundamental: la confusión de las influencias reales -la historia externa- con el núcleo de su filosofía -la historia interna-, para emplear el lenguaje de Lakatos (29). Respecto de lo que hemos llamado "interpretaciones académicas", hay que decir que todas éllas conllevan una esencial limitación del punto de vista, ya que, desechando, en general, como superflua la vertiente mágica de su filosofía, obtenemos distintas reconstrucciones del núcleo duro de su pensamiento contradictorias entre

sí, que juzgan a Bruno desde una coherencia o incoherencia que le es extraña, que demuestran, contra sí mismas, que no puede entenderse la filosofía nolana como un sistema. Yates, por su parte, sitúa el núcleo de esta filosofía en la tradición hermética, de tal modo, que su valor depende absolutamente del valor de esta tradición, prácticamente nulo tras su datación correcta. Si, por un lado, leyendo a Yates se nos muestran con toda claridad las limitaciones de las interpretaciones anteriores, por otro, tenemos la sensación penosa de haber dado con una reliquia arqueológica, pero en modo alguno con una filosofía rica y fuerte. En pocas palabras, para la señora Yates la filosofía bruniana no es más que glorioso canto de cisne de una forma arcaica de ver el mundo, de un viejo sistema de creencias, causado por el espejismo de una falsa cronología. En la "interpretación ocultista" percibimos la voluntad de atar intuiciones y pensamientos diferentes en el mismo nudo; echamos mucho de menos, por ejemplo, la influencia, tan importante, de Nicolás de Cusa, escasamente reflejada en la obra yatesiana.

Por nuestra parte, creemos conveniente a la hora de efectuar nuestra metáfora del "De magia" establecer dos supuestos fundamentales:

1. No tomar la filosofía bruniana, a toda costa, como un sistema, es decir, como una construcción total, cuya coherencia se debe confirmar o refutar.

2. Ni los escritos herméticos, ni el contenido volcado en los "ismos" académicos constituyen el núcleo fuerte de la nolana filosofía. Pensamos sus obras como reflexión y vivencia autónomas, irreductibles, pero capaces de integrar en una visión estéticamente insuperable los más diversos puntos de vista.

El primer punto de apoyo se basa en el hecho de que las interpretaciones sistemáticas, tomadas en su conjunto, resultan incoherentes cuando se les aplica el supuesto sistemático, pues en realidad son meras confirmaciones del punto de vista del intérprete, lo que ocurre también con la mía, con una diferencia, lo reconoce abiertamente. Es imposible dejar de hacer valoraciones y toda valoración es interesada: los filósofos se valoran de acuerdo con lo que se siente o piensa que deba ser "la" filosofía, pero ni en la ciencia ni en la filosofía hay verdad alguna trascendente , un juez externo e imparcial que juzgue definitivamente; ahí reside la posibilidad misma de la filosofía como manifestación vital. En este sentido, nadie ha hablado tan bien como Nietzsche, en ese apartado de la sección primera de "Más allá del bien y del mal" titulado "De los prejuicios de los filósofos". Para terminar, adelantaremos algunas hipótesis cuyo fundamento intentaré mostrar en el próximo artículo, relacionadas con el segundo, punto de apoyo:

- En los escritos herméticos no hay, ni aproximadamente, un despliegue imaginativo y conceptual semejante al que Bruno nos ha dejado en sus obras.

- El núcleo fuerte de la tradición hermética y de la tradición mágica renacentista del tipo de Agrippa, la ordenación jerárquica del universo, justificadora de su planteamiento esencialmente astrológico, no sólo está ausente en Bruno sino que, también, está explícitamente negado en su concepción del universo, incluído el "De magia".

- La datación más o menos correcta de los escritos herméticos -hay en éllos, al parecer, fuentes más antiguas de lo que parece a primera vista- en nada afecta al valor de la filosofía bruniana; afirmar lo contrario sería lo mismo que negar el valor a las teorías de Copérnico

o Kepler, por ejemplo, porque utilizan ciertos supuestos neoplatónicos o pitagóricos.

- Bruno se sirvió de los escritos herméticos como se sirvió de Lucrecio, Nicolás de Cusa, Aristóteles, Plotino, etc., como nombres de los que emana un impulso decisivo a la reflexión, a la búsqueda de la verdad y que son dejados de lado cuando una adhesión incondicional significaría traicionar la inspiración más personal.

A modo de ejemplo, oigamos al propio Bruno por boca de Teófilo, el protagonista de la "Cena de le ceneri":

> "...Al que respondió el Nolano que él no veía por los ojos de Copérnico, ni de Ptolomeo, sino por los propios en lo referente al criterio y la decisión, aunque en lo referente a las observaciones estima deber mucho a éstos y a otros solícitos matemáticos, los cuales, sucesivamente, de tiempo en tiempo, añadiendo luz, han ofrecido principios suficientes, mediante los que hemos sido llevados a sostener tal opinión, que no puede haber sido dada a luz sino después de muchas edades nada ociosas" (30).

NOTAS

(1). La obra fundamental para el conocimiento de la vida de Giordano Bruno es la monumental de Vincenzo SPAMPANATO, Vita di Giordano Bruno, con documenti editi e inediti, Mesina, Casa Editrice Giuseppe Principato, 1.921; posteriormente el mismo autor publicó Documenti della vita di Giordano Bruno, Firenze, Leo S. Olschki, 1.933, recogiendo en volumen aparte los documentos incluídos en la obra anterior, con la exclusión de algunos y el añadido de otros importantes, a esta obra, p. 79, pertenecen las palabras citadas a continuación.

(2). Curiosamente, en la contraportada de La ciudad del sol de Campanella, traducida por Emilio G. Estébanez, Madrid. Ed. Zero, 1.984, se dice que éste supera a Bruno "en calidad humana y profundidad filosófica", lo cual no me causó poca admiración, no sólo por la repercusión posterior y la originalidad de la filosofía de ambos, decantada muy favorablemente hacia Bruno sino fundamentalmente por la perspectiva estrecha desde la que se emite esta opinión, ¿qué significa "calidad humana y profundidad filosófica?", ¿que el uno sigue fiel, con todas sus consecuencias, a su filosofía y el otro busca como sea su absolución?, ¿qué el uno sigue pensando, a pesar de todo, en clave tomista y el otro sigue derroteros propios? Jamás se ha edificado el prestigio de un filósofo, y hablo ahora de sus intérpretes, sobre el desprestigio barato de los otros.

(3). Joannis KEPLERI, Dissertatio cum Nuncio Sidereo nuper ad mortales misso a Galilaeo Galilaeo, Pragae,

anno Domini 1.610. Citado y comentado por Virgilio SALVESTRINI, Bibliografia di Giordano Bruno (1.582-1.950), seconda edizione postuma a cura di Luigi Firpo, Firenze, Sansoni Antiquariato, 1.958, nº 288.

(4). F. Thomae CAMPANELLAE, Apología pro Galileo, Francofurti, anno 1.622. (SALVESTRINI, nº 299)

(5). Marin MERSENNE, L'impiète des dèistes, athèes et libertins de ce temps, combatue et renversèes de point en point par raisons tirèes de la philosophie et de la thèologie... Ensemble la réfutation des Dialogues de Jordan Brun, dans lesquels il a volu etablir une infinité des mondes et Lâme universelle de L'univers..., A París, 1.624 (SALVESTRINI, nº 301).

(6). Ver SALVESTRINI, o. cit., nºs. 286 y ss.

(7). Friedrich Heinrich JACOBI, Ueber die Lehre des Spinoza in Briefen an den Hernn Moses Mendelsshon, Breslau, 1.789. Nosotros hemos utilizado la traducción francesa: Oeuvres Philosophiques de F.H. Jacobi, traducción de J.J. Ansstett, París, Aubier, 1.946.

(8). Giordano BRUNO, Opere italiane, I. Dialoghi metafisici, nouvamente ristampati con note da Giovanni Gentile, seconda edizione riveduta e acresciuta, Bari, Gius. Laterza & Figli, 1.925, pp. XII-XIII (prefacio de Gentile).

(9). Friedrich Wilhelm Joseph von SCHELLING, Bruno, oder über das göttliche un natürliche Princip der Dinge.

Ein Gesprach, Berlin, Unger, 1.802. Existe una rarísima traducción castellana, Bruno ó Del principio divino y natural de las cosas, Madrid (R. Angulo), 1.881, 203 pp, encuadernada junto con Eduardo de HARTMAN, La religión del porvenir, que, al parecer, ha desaparecido de la Biblioteca Nacional, éso se me indicó al menos. Posteriormente la editorial Orbis ha editado la traducción de Francesc Pereña, Bruno o sobre el principio divino y natural de las cosas, Barcelona 1.985 -que no sé si coincidirá con la del siglo pasado, pues no se indica nada en este sentido-.

(10).SCHELLING, o. cit., Ed. Orbis, pp. 119 y ss.

(11).Georg Wilhelm Friedrich HEGEL, Vorlesungen über die Geschichte del Philosophie, Berlin, Dunker und Humbolt, 1.833-1.836, 3 voll. Utilizamos aquí la versión castellana, Lecciones sobre la historia de la filosofía, de Wenceslao Roces, México, F.C.E., 1.955 (1ª reimpresión de 1.977), vol. III, pp. 170-184.

(12).HEGEL, o. cit., p. 170.

(13).HEGEL, o. cit., p. 173.

(14).HEGEL, o. cit., p. 173.

(15).HEGEL, o. cit., p.184.

(16).Giordano BRUNO, Opere, ora per la prima volta raccolte e publicate de Adolf Wagner, Lipsia, Weidmann, 1.830, 2 voll.

(17).Jordani BRUNI NOLANI, Scripta, quae latine confecit,

omnia, collegit, praefatione instruxit, mendisque expurgavit innumeris A(ugust) Fr(idrich) Gfrörer.. Volumen II, Stuttgardiae, ex Bibliopolio Brodhagiano, MDCCCXXXVI.

(18).Giordano BRUNO, Opera latine conscripta, publicis sumptibus edita, recensebat F. Fiorentino, F. Tocco, H. Vitelli, V. Imbriani et C.M. Tallarigo, Neapoli-Florentiae, Morano-Le Monnier, 1.879-1.891, 3 voll.

(19).Un resumen breve y preciso de los problemas de la filosofía nolana se encuentra en Ignacio GOMEZ DE LIAÑO, El idioma de la imaginación. Madrid, Taurus, 1.983, pp. 212-233.

(20).Luigi CICUTTINI, Giordano Bruno, Milano, Società Editrice "Vita e Pensiero", 1.950, p.2.

(21).Antonio CORSANO, Il pensiero di G. Bruno nel suo svolgimento storico, Firenze, Sansoni, 1.940.

(22).Las obras fundamentales de los autores citados son las siguientes: Franceso ILGIATI, L'anima dell'Umanesimo e del Rinascimento. Saggio filosofico, Milano, 1.924; Augusto GUZZO, Il dialoghi del Bruno, Torino, 1.932; Giovanni GENTILE, Giordano Bruno e il pensiero del Rinascimento, Firenze, 1.920; Erminio TROILO, La filosofia di Giordano Bruno, Torino, 1.907; Felice TOCCO, Le opere latine di Giordano Bruno esposte e confrontante con le italiane, Firenze, 1.889; Emile NAMER, Les aspects de Dieu dans la philosophie de Giodano Bruno, París, 1.926; Giambattista GRASSI BERTAZZI, Giordano Bruno, il suo spirito e i suoi tempi, Palermo, 1.911.

(23).Giordano BRUNO, Expulsión de la bestia triunfante/De los heroicos furores, Introducción, traducción y notas de Ignacio Gómez de Liaño, Madrid, Ed. Alfaguara, 1.987, p. XIII.

(24).Frances A. YATES, The Art of Memory, Londres, Routledge and Kegan Paul Ltd., 1.966. Hay versión española de Ignacio Gómez de Liaño, El arte de la memoria, Madrid, Taurus, 1.974.

(25).Ignacio GOMEZ DE LIAÑO, El idioma de la imaginación, Madrid, Taurus, 1.983.

(26).A. J. FESTUGIERE, LA Révelation d'Hermès Trismégiste, París, J. Gabalda, 1.950-1.954.

(27).Giordano BRUNO, Opere italiane, I Dialoghi metafisici, Bari, Gius. Lateza & Figli, 1.925 (2ª ed.), pp. 36-37. La traducción es nuestra.

(28).Un bello estudio del De imaginum puede encontrarse en la obra ya citada de Gómez de Liaño, pp. 272-333.

(29).Imre LAKATOS, Historia de la ciencia y sus reconstrucciones racionales, traducción de Diego Ribes Nicolás, Madrid, Ed. Tecnos, 1.982 (2ª ed.), fundamentalmente pp.11-12.

(30).Giordano BRUNO, Opere Italiane, idem, p. 21. La traducción es nuestra.

"LA INTERDISCIPLINARIEDAD"

Aureo Ruiz García

"Lo que se mueve es aquéllo de Giorgio Pascuali: No existen disciplinas, sino problemas. Y los problemas se afrontan con todos los medios posibles sin pararse en etiquetas".

(G. Devoto)

I. LA INTERDISCIPLINARIEDAD: CONCEPTO.

La raíz de las perspectivas de la interdisciplinariedad y su proyección en la realidad escolar parte de dos posturas. La primera referida a la escuela propia de la ciencia y a su campo y métodos de actuación, sería la postura metodológica, que resalta la importancia de los problemas como base del saber y su resolución con todos los medios que tenemos a nuestro alcance.

La segunda que, reclamando como fin de la educación el hombre en su totalidad, propone una enseñanza con una visión global de sus problemas, será la postura que Darío Antiseri denomina sico-socio-política.

Las bases pues de un tratamiento interdisiciplinar las encontramos, tanto en las características psicológicas de los alumnos, que perciben la dimensión global, o casi global, de los problemas en estas edades, como en las características epistemológicas y estructuralistas de los problemas objeto de estudio del saber científico. Ello nos llevará a hablar de una interdisciplinariedad de base piscocéntrica, que se buscaría hasta la consecución del dominio de las operaciones mentales propias del período formal; de una interdisiciplinariedad epistempocéntrica, que tendría sentido hasta en los niveles de máxima especialización científica; y de una interdisciplinariedad psidocéntrica, que propicie la armonía de la intersección

de las dos anteriores. Esta encontraría su sentido último en la búsqueda de la integración de la ciencia en el hombre, real y globalmente entendido.

Cronológicamente la evolución de las respuestas y posturas ante los problemas objeto de la investigación e indagación humanas ha seguido un proceso de especialización creciente ante los requisitos técnicos para articular los objetos, sus interacciones o fenómenos y las leyes explicativas de los mismos, tal que ha diversificado el conjunto, cada vez más ingente de conocimientos. Ese conjunto de conocimientos con sus mecanismos, métodos y contenidos propios es lo que ha delimitado el campo peculiar de lo que entendemos por disciplinas.

Hoy en día nos encontramos, gracias a la epistemología y a la teoría de la ciencia, en vías de andar un camino inverso. El de disminuir el espectro diversificador discriminando los criterios comunes de interacción y relación entre las diferentes disciplinas. Así evitaríamos los efectos alienantes en la división del trabajo y la fragmentación de la propia ciencia. Valoraremos así que la auténtica interdisciplinariedad surge desde lo intrínseco de la especialización.

II. TRATAMIENTO DISCIPLINAR.

Una vez entendido lo que es la interdisiciplinariedad y el camino de diversificación seguido para alumbrar las distintas disciplinas, estamos en condiciones de entender qué forma, y ante la proliferación de nuevos saberes, esa pretensión de generalización aludida parte de distintos niveles de relación entre las disciplinas científicas (ver gráfico nº1 "HACIA LA UNIFICACION DE LA CIENCIA").

Los criterios de relación entre las disciplinas pueden plantearse desde la mera yuxtaposición de varias disciplinas, hasta la visión esperanzadora de una ciencia unificiada. En el curso de ese gradiente, y según el tipo de relación planteada, se producirán los que llamamos aquí "tipos de tratamiento disciplinar".

Si el criterio de relación sólo alcanza a la suma de disciplinas estaremos ante el tratamiento que denominamos MULTIDISICIPLINARIEDAD. Si profundizamos un poco más en la relación disciplinar, de forma que se establezca una proximidad en los dominios del conocimiento, nos encontraremos ante la PLURIDISCIPLINARIEDAD. Si continuamos ascendiendo el gradiente de una relación, hasta lograr una interacción disciplinar, llegaremos al tratamiento INTERDISICPLINAR. Por último, y como mera expectativa, podríamos lograr la relación denominada unificación, que nos llevaría a la TRANDISCIPLINARIEDAD.

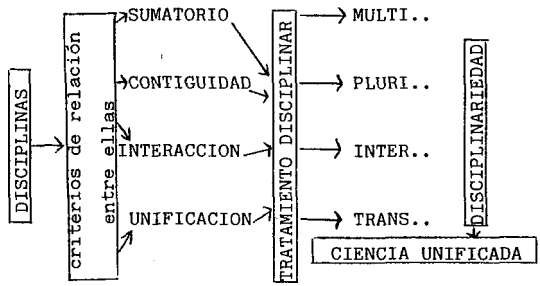


Fig. nº1 "Hacia la unificación de la ciencia"

III. CLASES DE INTERDISCIPLINARIEDAD.

Vamos a intentar ahora delimitar las diferentes clases de interdisciplinariedad. Para éllo nos fijaremos en cada uno de los principios interaccionantes, desde

el más externo a la ciencia -al sujeto-, hasta el más interno -la propia relación epistemológica-.

a) Interdisciplinariedad subjetiva. Toda la forma de interacción se debe a la propia actividad del sujeto, que establecerá unas conexiones entre nociones presentadas sin intencionalidad de relación alguna.

b) Interdisciplinariedad restrictiva. Una intencionalidad curricular nos llevará al análisis simultáneo de las varias perspectivas de los objetos propios de una ciencia, provocando una interacción operativa.

c) Interdisciplinariedad metodológica. La necesidad o conveniencia de utilización de procedimientos o métodos análogos, en disciplinas diferentes, provoca una transferencia que origina unas interacciones valiosas.

d) Interdisciplinariedad conceptual. Cuando los conceptos, algunos, dado su carácter genérico pueden servir de acceso al entendimiento de fenómenos dispares o iluminar la realidad sin entrar en el hecho de estar en una u otra disciplina, como nos refiere R. Marín Ibáñez.

e) Interdisciplinariedad lineal. Las leyes que componen una disciplina se aplican, en determinados casos, a campos de fenómenos de otra u otras disciplinas para así dar explicación a fenómenos desde las leyes de otra disciplina distinta.

f) Interdisciplinariedad estructural. Se origina al darse una transacción tal entre dos disciplinas distintas que llega a provcarse una fusión entre ambas.

Las dos últimas clases de interdisciplinariedad carecen en parte de valor didáctico, pero aportan luz

desde la perspectiva del tratamiento epistemológico. Centrándonos en las cuatro primeras vamos a mencionar que pueden abordarse desde dos diferentes formas de tratamiento interdisiciplinar, la máxima y la mínima, cada una de éllas. Considerando la interdisciplinariedad como un todo armónico, también cabría diferenciar esos dos niveles. El máximo que partiendo de los problemas, fundamentaría un eje común, que podría ser el "entorno", las ciencias naturales y sociales en conjunto, y llevaría a la desaparición de las asignaturas. Todo el discurso de un grupo de alumnos titulados por un profesor, que tendría la función de graduar los niveles de respuesta y las exigencias técnicas en base a la realidad de los alumnos.

El nivel mínimo de exigencia se contentaría con unos ejes comunes para determinados temas. Ello conllevaría un proceso didáctico concebido en todas sus facetas, programación, ejecución, evaluación y reajustes, desde el aspecto del trabajo en equipo de profesores según él o los ejes de interacción didáctica establecidos.

IV. ENFOQUES DE LA INTERDISCIPLINARIEDAD.

Entendemos por enfoques interdisciplinares aquellos recursos didácticos que nos llevan a considerar diferentes puntos de partida para establecer los criterios de relación entre las disciplinas. Así cabe citar como enfoques interdisciplinares, los "centros de interés", las "habilidades" y "destrezas", y las "conductas". Podríamos aventurar que serían como los factores comunes buscados para organizar el corpus del curriculum.

a) Los centros de interés. El equipo docente establecería unos Macrocentros de interés en función del entorno-habitat. Estos podrían variar según los años o los ciclos, o bien podrían ser tratados con criterios conocéntrico-cu-

rriculares. Los contenidos, las actividades y las experiencias no cobrarían sentido por la disciplina en sí, sino más bien por su relevancia en la situación problemática que se plantea.

b) Las habilidades y destreza. Entendidas como una serie de procesos comunes del desarrollo del sujeto, procesos mentales, y como cada uno de los pasos que supone el método científico. Integrando en base a estas etapas o procesos conseguimos una interdisiciplinariedad tanto metodológica como subjetiva.

c) las conductas. Puede suponer una superación e integración de los anteriores enfoques. El punto de partida integrador, con el instrumento en que el apartado siguiente explicitaremos, es un eje de coordenadas. Por un parte, las abcisas, desplegamos las conductas de cada uno de los dominios taxonómicos, desde un punto de vista íntegral Por otra, las ordenadas, secuencialismo, el campo de conducta, o los objetivos y subjetivos. Consiguiendo así una formulación de los objetivos o conductas desde la óptica de la personalidad global del sujeto.

Desde este enfoque es desde donde hemos diseñado un procedimiento propio que tratamos de clarificar.

V. OPERATIVIZACION DE LAS CONDUCTAS TAXONOMICAS.

Denominamos así al recurso que pretendemos nos facilite la consecución del enfoque interdisciplinar por conductas.

El recurso puede servir tanto para un tratamiento criterial, programado en las ordenadas el campo de conducta para después evaluarlas criterialmente, como para un tratamiento normal, programando los objetivos -subjetivos

o procesos- y luego evaluarlos con evaluación basada en la norma. Por éllo no vamos a centrar la explicación en uno u otro tratamiento. Lo que si queremos hacer es explicar claramente el instrumento, a fin de que se le puedan sacar rendimientos quizás impensados por nosotros.

El eje de abcisas aloja las conductas por dominios. Aparecen los dominios cognitivo, afectivo, psicomotor y dos casillas que consideramos necesario entresacar, las técnicas de trabajo y la evaluación. Cada dominio aparece dividido en los subdominios que para el período E.G.B. nos aparecen propios. Así por ejemplo, en el dominio afectivo no aparece la "caracterización" por un conjunto de valores, pues pensamos que en estas edades podemos aspirar a buscar sólo hasta la organización de su sistema de valores. Esto no quiere decir que no estemos propiciando la caracterización, que sí, lo que ocurre es que intencionalmente y didácticamente no la buscamos ahora.

El eje de ordenadas lo reservamos para los objetivos, subobjetivos o campos de conducta. Como cada subdominio aparece operativizado mediante cuatro vemos, que intentan a su vez reflejar el proceso propio del subdominio, cada objetivo, subobjetivo o campo de conducta quedará expresado en términos de conductas observables y claramente ubicado en los dominios correspondientes. Así cada uno de los objetivos podrá integrar todas las facetas del alumno, al programarse y realizarse desde la perspectiva de todas las conductas implicadas en tal o cual objetivo.

El instrumento va destinado al equipo docente en su conjunto, que ante cada tema o centro de interés, parte de la secuencialización de objetivos del área sociocultural y procura, marcando con una cruz, operativizar

en conductas cada uno de éllos. Se continúa de igual modo con todos los objetivos de las áreas restantes. Una vez completada la tabla en equipo, cada subequipo, si se quiere dinamizar el trabajo, está en condiciones de plasmar en su programación un mayor detalle de experiencias y actividades, partiendo de la formulación de objetivos operativos interdisciplinarizados realizada en el equipo. La implicación de cada objetivo en todas las conductas posibles tal que se logra una integración basada en todas las clases de interdisciplinariedad.

Ahora, tal vez podamos incluir (fig. 2) una opinión plasmada en un gráfico sobre lo que supone para una escuela democrática la búsqueda de la interdisciplinariedad.

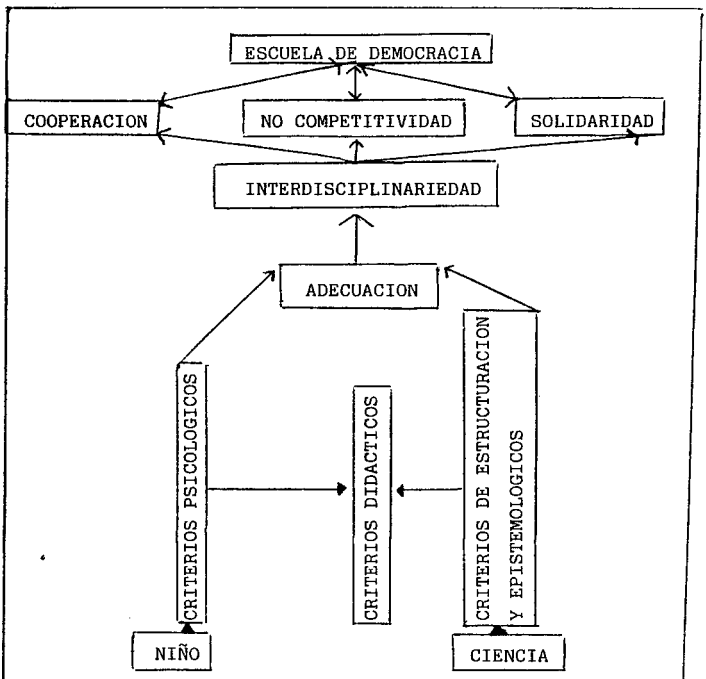


Fig. nº 2: "Necesidad de la interdisciplinariedad"

Se incluye como Anexo nº 1, el instrumento que denominamos "Operacionalización de los dominios taxonómicos completos".

VI. BIBLIOGRAFIA.

Antiseri, Darío. "FUNDAMENTOS DEL TRABAJO INTERDISCIPLINAR". E. Adara, 1.976. La Coruña.

Piaget, Jean. "PSICOLOGIA Y EPISTEMOLOGIA". Ed. Ariel, 1.975. Barcelona.

Piaget, Jean. "L'EPISTEMELOGIE GENETIQUE". Ed. Presses Universitaires de France, 1.970 . París.

"EL PROBLEMA DE LA COMUNICACION:

CONDICIONAMIENTOS, MECANISMOS Y OBJETIVOS"

Manuel Suances Marcos

I. INTRODUCCION: IMPORTANCIA E INCIDENCIA ACTUAL DE LA COMUNICACION.

El conocimiento moderno de las potencialidades de la comunicación está aportando a la sociedad y a la ciencia actuales uno de los factores más dinámicos de su evolución y progreso. Difícilmente puede encontrarse hoy una disciplina científica que no esté interesada o que no reciba el impacto de este problema. He aquí algunos ejemplos que no pretenden ser exhaustivos.

El psicoanálisis, como terapia, tiene el objetivo de restablecer en el neurótico una auténtica capacidad comunicativa. Para las ciencias psicológicas en general, la salud mental es sinónimo de buena comunicación. Ya Freud expresó en pocas palabras lo que es el hombre sano: un ser capaz de amar y de trabajar. El psicoanálisis se vale de la dinámica grupal y del diálogo entre analista y analizado como modelos arquetípicos de comunicación; en éllos se proyectan los traumas psíquicos cuya solución se gesta paulatinamente a través de este método terapeútico. Un hombre que ha recuperado adecuadamente su capacidad de comunicarse, está en condiciones de abordar con eficacia su propio destino y de atender a las múltiples exigencias de la realidad para cumplir aquél.

Las ciencias de la educación han revolucionado igualmente sus métodos. Han hecho crisis ciertos conceptos que, como el de autoridad, por ejemplo, era más bien una barrera para la comunicación. Si la autoridad es algo, más bien debe posibilitar una capacidad comunicativa. Los roles no pueden actuar como compartimentos estancos, sino que deben mostrar la suficiente fluidez como para pasar de unos a otros en el grupo educando, sin encasillarse en determinados sujetos: hoy eres tú delegado del curso,

la próxima semana lo será otro...; los roles estilizados deben dar paso a una movilidad de pautas, esquemas y comportamientos que capaciten al educando a una mejor adaptación a la realidad y a las exigencias que ésta impone. El trabajo en equipo, tan fomentado hoy desde la infancia, es una muestra de la operatividad y eficacia de una coordinación de trabajo.

Pero si en alguna ciencia este problema tiene una especial incidencia es en la sociología, disciplina de la comunicación por antonomasia; he aquí algunos de sus principales temas: estructura y funcionamiento de los grupos humanos: comunidades, sociedades y poblaciones; los grupos sociales: la familia, las clases locales, las clases sociales, los grupos económicos, políticos y religiosos; los factores del cambio social: ideología, utopía, revolución y conflictos. He aquí todo un amplio abanico de las diversas formas de plasmarse la comunicación humana.

El tratamiento dado a este tema en filosofía es suficientemente variado. El espíritu absoluto de Hegel es la culminación de la madurez del espíritu humano como comunidad que abarca toda la historia: individuos, grupos, pueblos, estados y civilizaciones enteras son diversos peldaños necesarios en la conquista de la identidad del espíritu por si mismo; todo tiene razón de ser para esta conquista final en la que el individuo como tal es sacrificado en aras de esa comunidad invisible, pero real, que actúa como una fuerza "a retro", en la marcha de la historia, hasta la indefectible consecución de su objetivo final. Si en Hegel hubo una divinización implícita del espíritu humano como totalidad universal al asumir aquél el papel de la divinidad, hasta entonces trascendente

y desligada platónicamente del devenir humano, en Comte esa divinización es expresa, de forma que la sociedad universal que hermana a todos los hombres se apropia de los atributos de la divinidad. Comte sacrifica igualmente lo individual en aras de lo colectivo. La pérdida que éso lleva consigo es analizada con una gran finura por Max Scheler cuando éste describe los mecanismos que llevan al olvido del propio yo y de lo personal para la construcción de la totalidad (1).

Marx tuvo una especial sensibilidad para captar el valor de la comunicación. En un primer momento, quedó impresionado vívamente por la camaradería y el grado de cohesión de los obreros de París. No es preciso trazar aquí un cuadro del pensamiento marxista y de sus repercusiones en la economía y en la política. Marx hizo de la cohesión social de la clase obrera un sistema tal de pensamiento y de praxis política que el medio mundo de hoy vive y se nutre a su costa.

Por otro lado, el estructuralismo ha destacado, frente al existencialismo, el carácter interdependiente y solidario de todo sujeto como elemento de una totalidad estructural. La estructura, sea de la naturaleza que sea, implica la solidaridad comunicativa de los elementos que la componen entre sí y con el todo; entre los miembros de esta conexión existe compenetración mutua y no independencia. Aplicado ésto a los grupos humanos, a los pueblos y hasta épocas históricas, como lo hace el historicismo, tenemos como resultado una gran tarea comunicativa donde la vida humana aparece y se desarrolla y cuyo aislamiento sería una abstracción impensable.

En sentido contrario, el existencialismo ha destacado,

siguiendo las huellas de Kierkegaard, el abismo que separa a los hombres entre sí y a éstos con Dios; éllo ha llevado a poner de manifiesto el carácter radicalmente último, solitario e inexplicable de la existencia humana. La compañía de los otros hombres no nos libera de esta carga; todo lo más nos ayuda a olvidarnos de élla por medio de la banalidad y del impersonalismo (el "Mann" heidegge-riano) (2). Todavía es más duro J.P. Sartre al hacer del prójimo que me rodea no un compañero con quien comparto la vida, sino alguien que me espía, cuya presencia es siempre amenazadora y cuya mirada no me estimula, sino que reduce a objeto (3). La conclusión final es que los demás son el infierno. Algo ha puesto de manifiesto el existencialismo, y es la parte negativa de la comunicación humana que es real y que merece estudio detenido.

También la Fenomenología ha dicho su palabra acerca de la comunicación, especialmente M. Scheler. Su obra Esencia y formas de la simpatía (4) es un estudio fino y detallado de toda la gama de formas de unión comenzando por las de tipo naturalista como la unificación afectiva y la simpatía, hasta las más espirituales como el amor y la unión mística. Pero un exponente muy cualificado de esta temática es ese neohegeliano que aspira a una comunidad cósmica, personal, universal y mística: Teilhard de Chardin. Trata, a través de su obra, una grandiosa evolución de la comunicación de los seres que va desde la concentración de los átomos y de la energía que forman el interior de las cosas, pasando por las conexiones que engendran la vida, hasta llegar a la concentración de los espíritus que culmina en la noosfera; es una carrera excelsa: la materia, la vida, el pensamiento, el espíritu y el punto omega (5). Camino de la noosfera va el hombre actual concentrándose en las grandes urbes que son, para

él, preludio de esa congregación de espíritus cuya energía será inimaginable.

Por fin, tampoco la teología ha sido insensible. Acorde a estas demandas, ha profundizado en la Iglesia como pueblo de Dios. El viejo dogma de la comunión de los santos tiene hoy una vigencia cuya lectura podía cifrarse en la dimensión comunitaria de la salvación y del mensaje revelado. Dios ha querido la salvación en y por medio de un pueblo; antes fue Israel, ahora es la Iglesia. Esto ha llevado a una revisión de posiciones individualistas con respecto a la salvación y a un análisis de las fuentes que llevan a beber de la vieja espiritualidad comunitaria del pueblo de Israel.

En otro orden de cosas, habría que señalar diversas dimensiones o niveles de la comunicación; en primer lugar la comunicación a través de símbolos: aquí podrían citarse la comunicación lingüística con sus aspectos semánticos y pragmáticos, la comunicación poética y la artística. En segundo lugar, la comunicación directa en sus diversas formas: existencial, intuitiva, afectiva, cósmica y mística.

Por último, habría que constatar la alta presión a que han llevado los medios de comunicación a la sociedad actual. La prensa, la radio, la televisión, etc, ponen en un instante ante nuestra mirada, culturas lejanas en el tiempo y en el espacio; costumbres y modos de otros países y épocas se han hechos presentes entre nosotros y nos obligan a un conocimiento y a una respuesta. Igualmente esos medios exportan nuestra cultura a otros países. En pocas horas los medios actuales de transporte nos trasladan a cualquier punto del globo. Todo éso nos hace entrar en crisis: hemos de limar las aristas de nuestros

pensamientos y puntos de vista, se hace necesaria una nivelación. El turismo nos hace convivir con hombres extraños cuya vida y pensamiento hemos de asimilar y hasta compartir. En el orden comercial y económico es impensable una postura autónoma: hemos de vender lo que sobra e importar lo que falta; es preciso el cambio comercial, industrial y agrícola conforme a las demandas de otros países: las necesidades de unos son fuente de producción y riqueza para otros y viceversa; todo este ámbito de la vida nacional e internacional está montado sobre el intercambio. Y si se mira a las grandes alianzas de tipo político y militar, se llega a la misma conclusión: no es posible vivir ni defenderse solos; es olbigado ceder, pactar, aliarse para encontrar lugar y destino; la soledad y el aislamiento equivaldrían a la muerte. Parece como si de repente, la humanidad hubiese adquirido una alta temperatura, una alta presión que obliga a buscarse unos a otros, a conocerse, a aliarse para poder sobrevivir.

Ante tan vertiginoso panorama se supone una modesta reflexión que intenta vislumbrar los condicionamientos biopsíquicos de la comunicación, para adentrarse en sus mecanismos y preguntarse por el objetivo final hacia el que tiende.

II. LAS CONDICIONES PSICOBIOLOGICAS DE LA COMUNICACION.

Dejando aparte la compleja naturaleza de la materia con su estructura atómico-molecular y su dinamismo energético como paradigma de interrelación, lo cierto es que en el nivel biológico-celular se da un modelo de comunicación. Las células se agrupan para construir tejidos y entre éllas se establece una comunicación de energía, electricidad, etc. La vida de la célula no es independiente: una célula que se separa de su contexto, se muere; cada

célula lleva en sí una predestinación y una misión que cumplir que realiza en función de las otras. Hay células que se regeneran y otras que no se regeneran y entonces la función que éstas no puedan cumplir la tienen que suplir aquéllas y así va cambiando el organismo. Por otro lado, los tejidos y los órganos compuestos por éllas tienen que cambiar conforme lo exijan las circunstancias. A veces se pone el ejemplo de la cooperación celular como modelo de ayuda mutua: cuando una parte del organismo se quebranta, allí acude una gran fuerza adicional orgánica en su auxilio.

Pero también en la vida celular hay elementos negativos. El "eros" y el "thanatos" que Freud distinguió con maestría en el campo psíquico, también se deja ver en este campo celular. Hay células cooperadoras y células asesinas; las células cooperadoras tienen la función orgánica que Freud asigna a la líbido en la economía psíquica. Y las asesinas, la función del thanatos. El campo celular es como un ejército que se defiende y que ataca, pero a veces se desborda y deja que crezca y se forme un tumor que asesina al organismo. La célula tiene una memoria como existe igualmente una memoria de la especie que cuando se pierde, todo se destruye. A pesar de éllo, el grupo celular pretende la supervivencia genética, para lo cual utiliza los posibles resortes a su alcance; los grupos de células se defienden como los grupos iguales y organizados, como lo hacen también las abejas y las hormigas en perfecta coordinación dirigidas por la abeja reina o la hormiga jefe.

Pero dejemos estas muestras del orden biológico para adentrarnos en las condiciones psíquicas que hacen posible la comunicación. Ya se indicó arriba que Freud

pone como fuentes últimas de la vida dos pulsiones irreductibles cuya conjunción da como resultado el desenvolvimiento normal de la vida: eros y thanatos. El primero es el principio erótico, principio de la vida, de cohexión, de construcción y crecimiento; tiende a conservar las unidades vitales e incluso a constituir unidades más amplias de vida manteniendo la cohexión de sus partes. El segundo principio es el tanático, es principio de destrucción y de muerte cuyo germen va conquistando poder hasta plantar batalla decisiva contra el eros y al final, ganar. En los seres vivos este principio se muestra por el apetito innato de destrucción que éstos llevan consigo y por su inconsciente deseo de volver al estado inorgánico primitivo de donde procede (6).

La conjugación de estos dos elementos da lugar a una trama psíquica de la personalidad cuyos componentes, según Freud, son: el inconsciente, el ego, el superego y el éllo; cada uno de éstos elementos tiene que cumplir una función y guardar un equilibrio con respecto a los restantes. Pero todos y cada uno de éllos funcionan como personajes diversos introyectados cuya armonía es el preludio de una recta comunicación. Desde el punto de vista psicoanalítico, la aceptación de los personajes buenos y malos, que llevamos dentro, son el punto de partida de la salud mental y, por consiguiente, de una buena comunicación. Todo hombre lleva personajes y partes buenas y malas. El psicoanálisis ha trabajado mucho sobre la experiencia negativa, es decir, la comprensión y aceptación de nuestros mecanismos distorsionados, de nuestros problemas y carencias, pero se ha detenido menos en el análisis y aceptación de las partes positivas como palanca que contrarresta la fuerza de lo negativo. Lo ideal sería no tener tantas defensas para reconocer lo negativo y

lo malo que hay en nosotros, e igualmente lo positivo, las partes buenas. La normalidad consistiría en la comunicación flexible entre todas nuestras partes: la buena, la mala, la creativa, la artista, la destructora... La no aceptación de ésto distorsiona la comunicación igual que su aceptación la posibilita, ya que el hombre sano es el que después de ver en sí lo bueno y lo malo, lo ve igualmente en los otros, lo acepta y, ni lo defiende a ultranza, ni lo ataca. El que es capaz de dialogar y comunicarse consigo mismo, es también capaz de hacerlo con los demás.

Cierto que, en la repartición de sus dones, la naturaleza y las circunstancias no han tratado a todos de la misma manera: unos desarrollan más el amor que otros porque han tenido a su debido tiempo más afecto y cuidado; hay muchas cosas que forman nuestro destino y que no hemos elegido; pero lo que sí está en nuestras manos, como recomienda Freud a una de las primeras mujeres histéricas que sigue su tratamiento, es encararlo y sacar partido. Todo hombre, sea cual sea su circunstancia lleva una parte buena, una parte infantil, que, a veces, es descuidada, o de la que siente vergüenza. Los adultos suelen rechazar su aspecto infantil; pero la comunicación perfecta, en sus orígenes, se da cuando el adulto se comunica bien con el propio niño que lleva dentro. De ese niño que todos llevamos y menospreciamos demasiado, emerge el campo de la creatividad, del juego, del amor, etc, de lo mejor de nosotros mismos. La gran masa, la sociedad, aplasta sistemáticamente a ese niño. No es extraño que el Evangelio y la sabiduría china vean la pefección humana como una vuelta a la infancia.

III. ANALISIS FENOMENOLOGICO DE LA COMUNICACION.

¿Dónde está la raíz por la que estamos abocados

a la comunicación? En la propia conciencia están los motivos para salir hacia fuera; la realidad física se manifiesta en la percepción, la psíquica en la introafección: la experiencia introafectiva me obliga a admitir otro yo, igual en esencia al mío, que a la vez coexisten, se contraponen y excluyen (7). Este yo, igual que cada cosa, subsiste por su confluencia con otros yos: la comunicabilidad es la condición misma de la existencia de las mónadas. Los seres son incompletamente individualizados. El mismo cosmos es algo "in fieri" que crece, vive y se expansiona. La suma de comunicabilidad del universo va en aumento; estamos asociados unos a otros por una corriente vital que empuja a los hombres a congregarse en unidades cada vez mayores y más compenetradas que configuran agregaciones de conciencias armonizadas; las comunicaciones, las condiciones de la vivienda y del trabajo actual presionan a los hombres a apretujarse en comunidades cada vez más grandes.

Pero esta convivencia obliga a limar las aristas individuales; la comunicación exige la renuncia a intimidades celosamente guardadas y éllo acarrea dolor y esfuerzo moral; por éso, también la comunicación requiere una fortaleza tan grande del yo que a la vez que tiene que renunciar a sus propios impulsos, tiene la necesidad de sumirse en la comunidad. Pero esa unión no funde a los sujetos que aproxima; la verdadera unión diferencia, no iguala. Las grandes amistades respetan cuidadosamente la singularidad de cada cual pero se anudan en la común persecución de un ideal, en la defensa de una causa, en la búsqueda de un valor.

¿Qué valor tiene la razón en el lazo comunicativo? Para que haya verdadera comunicación tiene que haber

una participación del "logos" y el "pathos" y una constante idea y vuelta entre ambos, entre racionalidad e irracionalidad. La comunicación correcta exige que las emociones estén en un estado tal que puedan interconectarse lo mismo que se conectan los pensamientos; comunicación intelectual y emocional se interpentran en su fluir y se da un trasvase de una a otra de forma constante; pero somos conscientes, y es necesario que así sea, de ese trasvase, de ese continuo cambio: la interacción humana, como la vida y como el pensamiento, son discontinuos, en éllos hay saltos, subidas y bajadas. No puede detenerse - en uno de esos momentos; por éso tanto el racionalismo con el irracionalismo son espejismos hechos de abstracciones sobre una realidad móvil, continua, que procede a saltos. Puede decirse, en este sentido, que, en Occidente, como advierte Bergson, se ha dado una pertrofia de la inteligencia en perjuicio de la intuición al servicio de la vida y de la comunicación. La razón petrifica las cosas, por éso conoce mal la realidad que es un devenir "in fieri".

La comunicación intuitiva lleva sin rodeos al objeto con que se comunica; es una comunicación empática, inmediata, de espíritu a espíritu. Y en élla, se percibe y se da el prójimo mismo, no su signo o imagen y se nos da también su mundo que compartimos: para una pluralidad de yos, se da un mundo idéntico aunque a cada yo, ese mundo se manifiesta desde un punto de vista. La intuición lleva a la entraña misma de la cosa o de la persona.

Max Scheler cree que esta comunicación empático-intuitiva es posible porque, previamente, participamos de los mismos valores. Amamos o no a una persona, en su totalidad, antes de razonar; la comprensión de ambos se da desde el centro espiritual de cada persona. Por

otro lado, esa persona amada nos lleva a comunicarnos con su mundo y con otras personas. Un maestro a quien admiramos puede hacernos descubrir y gozar de un campo del saber, de una porción de valores o puede también hacérnosle odiar y alejarnos definitvamente de él.

IV. EL SIMBOLO COMO VEHICULO DE COMUNICACION.

La simbolización es necesaria para la comunicación; la comunicación empático-intuitiva es excepcional y se da más bien en espíritus privilegiados. El hombre se comunica por medio de símbolos; quizá el descubrimiento más amplio de Freud sea el de que el hombre es un animal simbólico. ¿Por qué la necesidad del símbolo? La realidad es inaprehensible en su totalidad; el hombre intenta llegar a élla a través del lenguaje, del arte, del pensamiento, de la investigación, pero sólo se nos da en trazos, en esbozos, en perspectivas y puntos de vista, todos los cuales son necesarios y ninguno excluyente, ya que nadie puede llegar al fondo de lo real. Los símbolos acortan la distancia entre ese misterio de lo real y nuestras ventanas para mirarlo. Y no sólo la realidad como totalidad reviste esos caracteres, sino cualquiera de los humildes elementos: una piedra, una flor, un animal y no digamos una persona, son un prodigio. !Cuántos miles de años, de confluencia de leyes, de circunstancias cósmicas no han sido necesarias para cualquiera de estos dones! La naturaleza es el prodigio de los prodigios; en cada trozo de materia hay un testimonio de algo maravilloso; todo lo que está ahí es una muestra de una fuerza que lo ha llevado ahí. El misterio de la realidad y de la naturaleza es algo permanente. Las obras de los grandes artistas, literatos, poetas, filósofos, etc, lo que han hecho ha sido desvelar en parte ese misterio. Y su grandeza está en la interpretación de la realidad a través de

las obras que han operado en nosotros como símbolos llenos de significaciones.

El arte es uno de los modos privilegiados de acercarse a la realidad y de comunicar con élla. Todo hombre tiene cualidades de intuición y expresión artística, pero no todos han tenido las mismas circunstancias para desarrollarlas. El artista no es un fenómeno extraordinario sino una sensibilidad educada para captar lo que todo hombre tiene capacidad de captar. Abunda el hombre adulto con carencias infantiles en cuanto a la captación y expresión plástica; también aquí la sociedad tiene mucha culpa porque no sólo no se ha preocupado de fomentar esa sensibilidad sino que con sus intereses masivos y su propaganda ha cercenado esa potencialidad. La capacidad artística quizá sea una de las facultades más importantes del individuo; es posible que lo sea más que el mismo lenguaje. Lo que el arte despierta o sugiera no tiene cabida en el lenguaje convencional. El problema del artista es cómo comunicar esa idea ya sentida que no tiene forma de plasmarse; por éso, ha de buscar su "comunicación", ha de "romper brecha" y tantear la forma de esa comunicación; para él, la materia es el soporte de esa comunicación: Miguel Angel veía "el Moisés" o "el David" en la piedra. El problema es adecuar esa idea a su expresión plástica. Por éso, si se viera en toda su dimensión la obra de arte, como la ve el artista, estaríamos cerca de la captación directa de la realidad, de la forma misma.

¿Qué quiere rescatar y comunicar el arte? Quiere llegar al origen, quiere acercarse a ese mundo primitivo de la realidad única indiferenciada donde no hay ley ni división, ni fragmentación, donde no hay distinción entre hombre y mujer, entre sujeto y objeto, entre cielo

y tierra...; es el mundo de la idea y de la realidad primera, única, indiferenciada y total. El pensamiento mítico, mágico y onírico es el que más fácilmente llega a este ámbito; por éso, el arte moderno, quiere rescatarlo. También Freud rescata el pasado, la presencia del mito, de lo protohistórico que continúa en la obra de arte. El pensamiento contemporáneo es consciente de ésto y pide la vuelta a lo antiguo, a los orígenes, a lo último; un lenguaje de ese ámbito protohistórico es el onírico: los sueños son un lenguaje de lo primitivo, de lo único e indiferenciado; por éso en éllos falla la lógica de la distinción y de la coherencia que son los atributos del pensamiento racional. El pensamiento onírico en Freud es el verdadero, la fuente del inconsciente; en cambio el pensamiento de la vigilia, que es el consciente, es un pensamiento fragmentado que tiene que luchar constantemente contra esa aparente contradicción y desorden del mundo onírico. Nuestro pensamiento es algo que emana con claridad como fruto de la lucha contra lo contradictorio y lo oscuro. Pero lo que éste nos da fragmentado y después de mucho tiempo, el sueño es capaz de dárnoslo en una sola imagen cuya elaboración y riqueza simbólica es verdaderamente una obra maestra. Cualquier sueño es una obra de arte. Freud lo constata una y otra vez en La interpretación de los sueños (8). Pero son los artistas los mejores intérpretes de los sueños porque su visión de la realidad se asemeja al lenguaje onírico, aunque hay que reconocer que hay un ámbito en los sueños que ni siquiera los artistas están capacitados para interpretar. Y éllo porque los sueños son el reducto de una historia de millones de años concentrada en unas imágenes. El hombre repite la filogénesis, atesora el devenir de la historia de su experiencia y de su trabajo: toda esa labor conjunta se plasma en los sueños que reflejan la continuidad de

esa historia. Por éso, una visión del hombre o de las cosas que no tenga en cuenta esa historia genética, queda incompleta. Las obras de arte intentan captar esa historia entera y sus orígenes, pero es imposible hacerlo desde el punto de vista limitado de un artista; de ahí el carácter ambiguo y polisémico de la obra de arte. No obstante, a pesar de esa polisemia, en toda la historia del arte, desde los bisontes de las cuevas de Altamira hasta el Guernica de Picasso hay algo común: el deseo de captar esa realidad única y orgánica de la que todo proviene. El arte es una de las formas más adecuadas para la captación de esa realidad; por éllo, lo más importante no se vierte en el lenguaje común sino en el arte.

El vehículo de comunicación más a nuestro alcance, pero que también presenta su específica problemática es el lenguaje; también éste se ofrece como fruto de una historia de interpretación de la realidad. Cada lenguaje tiene una estructura intrínsecamente unida a la mentalidad y hechos de una época; por éso, el lenguaje lleva el sello de la cultura, época y problemas que le dieron su génesis. La interpretación será el método para la comprensión del lenguaje y adentrarse en su ámbito. Es preciso, al interpretar un texto, analizarlo y descomponerlo para conocer los resortes de ese idioma y luego recomponerlos con una nueva visión que enlace con el ámbito sociocultural e histórico que le dio su génesis. Cada lenguaje tiene su estructura semántica que no puede entenderse desde fuera y soluciona, de manera distinta, el problema de los campos semánticos; éllo resulta desolador porque parece que el conocimiento, cuyo vehículo es el lenguaje, se muestra imposible; así por ejemplo, en lo referente al campo de los géneros o el del parentesco: lo que tiene género masculino en un idioma, en otro lo

tiene femenino o neutro; las palabras para designar parentesco son distintas. Los vocablos que designan el grado de relación familiar, tales como primo, nieto, sobrino, etc., no se adecuan al traducirse de un idioma a otro; la traducción resulta a veces imposible. En otro orden de cosas, puede verse cómo el latín y el griego utilizaron cantidades silábicas y nosotros no; en el lenguaje poético la forma es muy importante y los resortes de tipo eclético son un medio de llegar a las cosas mismas, lo que no ocurre en la forma vulgar de hablar o expresarse. Por otro lado, el lenguaje corriente no tiene hábito de objetivar la realidad: la mayor parte de la terminología es antropomórfica con respecto a la captación de las cosas, con lo cual el lenguaje resulta una versión que el hombre da desde sí mismo, acerca del universo, sin penetrar en la objetividad de éste.

En resumen, el lenguaje cambia y se renueva, se hace y se deshace, envejece y muere porque no llega al objetivo final; evoluciona al hilo de la exigencia de comprensión y objetivación de la realidad. Ante la diversidad de lenguajes y ante las distintas formas y puntos de vista, dentro de un mismo lenguaje, se hace necesario un diálogo desconcertado que aúne la diversidad de perspectivas igualmente válidas.

V. LA COMUNICACION EN GRUPOS.

Analizados los fundamentos biopsíquicos y fenomenológicos de la comunicación en general, es preciso descender a la dinámica de sus problemas concretos. Toda comunicación lo es entre dos o más, es decir, es comunicación en grupos; el diálogo del hombre consigo mismo no es, propiamente hablando, comunicación; es un presupuesto, una condición, no comunicación estricta. La variedad de los grupos es

ingente: un matrimonio, una familia, el analista con el analizado, forman un grupo. Los hay de caracteres más amplios: el grupo de amistad, el grupo profesional, político, económico, religioso, el partido político, la sociedad entera,...

¿Qué leyes o procedimientos rigen la estructura comunicativa de los grupos?

En primer lugar, el principio dinámico eros-thanatos que Freud aplicaba a la psicología individual es decisivo para entender la marcha del grupo. Dentro de éste hay un elemento o tendencia positiva; es el buen grupo que constituye, reconstruye y hace crecer a los individuos; pero junto a él se desarrolla el factor o impulso negativo y destructor que ataca la parte buena del grupo y éllo desde el principio de la constitución del mismo; el grupo bueno es sistemáticamente atacado desde la primera reunión a pesar de, o precisamente porque hace lo posible por vivir, superar, dar cohesión y crear relaciones constructivas. En la dinámica del grupo aparece siempre una dificultad para comunicarse con lo bueno, con el elemento positivo; salvo que un grupo sea muy consciente de sí mismo, parece que lo negativo triunfa con más facilidad; lo destructivo tiene fuerza mayor; en un grupo en que hay relaciones constructivas, siempre surge alguien que se las arregla para destruir. E incluso cuando los grupos han madurado y llegan a un crecimiento notable, llega un momento en que destruyen o se disuelven. ¿Por qué tanta dificultad en comunicarse con lo bueno? ¿Por qué esa facilidad de destrucción grupal? Vemos cómo un grupo social o una sociedad entera destruyen en un momento todo el trabajo o los logros que con tanto tiempo y sudor han tardado en construir; las mismas civilizaciones crecen

y enseguida se destruyen y mueren. ¿Qué hacer para que los grupos y la sociedad defiendan la naturaleza, la vida, la cultura, el arte, pensamiento y la investigación? La capacidad de autodestrucción de los grupos es asombrosa: su voracidad los hace inconscientes de lo que ya han conquistado y, en un momento dado, lo destruyen.

La estructura dinámica de la personalidad individual tiene también un trasunto en la colecitivdad grupal: también el grupo tiene un inconsciente y se da entre sus miembros una comunicación de inconsciente a inconsciente; la comunicación del grupo es siempre con un grupo interno, con una familia, donde aparecen todos los aspectos: personajes como el padre bueno o malo, el superyo, el inconsciente, etc., que son introyecciones que nuestra experiencia cultural ha ido acumulando. El grupo emplea los mismos mecanismos frente a los personajes buenos que frente a los malos: ataca, huye, se empareja, crea ideologías, seduce, presiona, olvida, etc., ante una realidad que no acepta. El grupo prefiere lo ideal a lo real; por éso tiene un componente utópico e ideológico. Esta imbricación del elemento "erótico" y "tanático" del grupo se traduce en un fenómeno constante de integración que forma cohesión y la destruye; que progresa y regresa. Esa es la marcha normal de un grupo desde el principio hasta el final. Estas dos líneas progresista y conservadora en los grupos y en la humanidad entera se ve en las categorías del pensamiento, en la conducta, en la vida social, política y religiosa.

Uno de los factores dinámicos del grupo son los roles. Determinados individuos son investidos de una función que conviene al grupo; el comportamiento de éste con aquéllos es tan voluble como el grupo mismo: se los

carga de honores en un determinado momento, pero luego se los margina; lo correcto sería que todos los miembros del grupo pudieran introyectar dentro de sí cada uno de los roles y se abrieran de ese modo al valor que éstos representan. Pero no sucede así sino que los roles se perpetúan en determinados individuos quedando su función aislada y burocratizada. De ahí las pocas posibilidades que el grupo tiene de progresar, porque repite esos mecanismos en círculos concéntricos que se repiten mecánicamente. El ideal sería cambiar de roles, como lo hizo la polis griega. Llegado a cierto nivel, el grupo debiera cambiar los roles, pero no lo hace, y así repite siempre los mismos sin posibilidad de romper el esquema de comportamiento. Cuando un grupo llega a su madurez, los roles son móviles: el líder pasa a ser un miembro cualquiera, el tonto puede pasar a ser listo y viceversa. El malo tiene también su papel necesario; sobre él se descargan ciertas tensiones, se atacan algunas deficiencias y se atienden ciertas solicitudes; es un factor de estabilidad grupal. Pero los roles son defensas que los grupos ponen frente al proceso. Un grupo maduro siente sus contradicciones y saca partido de éllas y en él ya no hay listos ni tontos, ni buenos o malos; no existen papeles fijos, sino que van rotando y cada cual saca partido de ostentar en un momento determinado uno de esos determinados papeles.

Igualmente, en el proceso de maduración grupal, se plantea el problema de que cada uno de sus componentes se ve sometido a un vaciamiento de sus posiciones que pone de relieve su estructural ignorancia con respecto a los puntos de vista y a las posiciones de los otros. Es preciso saber tolerar la propia ignorancia y los fallos que el grupo, sin pretenderlo positivamente, pone de manifiesto con respecto a cada uno de sus miembros. Hace

falta ser muy fuerte para estar soportando continuamente todo ésto. Cuando éllo resulta inaguantable se producen las rupturas, las heterodoxias, las excomuniones, etc., que se dan desde los grupos más modestos hasta los grandes grupos políticos y religiosos. Las figuras de Lutero, Erasmo, etc. nos lo recuerdan bien.

Puede suceder que ante la inseguridad a que nos somete el grupo, nuestra posición sea defensiva en el sentido de mantener a ultranza nuestras ideas, nuestra cultura o nuestros intereses; así por ejemplo es fácil que defendamos nuestro campo profesional o político frente a otros, o nuestros intereses corporativos. Pero el grupo nos destroza esos intereses porque nos hace ver que éso no es lo más importante, que la realidad es otra, es más amplia, que lo nuestro es sólo un campo engrandecido ficticiamente por un lenguaje críptico que nos sirve de ropaje. Siguiendo nuestros propios puntos de vista, nos incomunicamos por debilidad, porque nuestro yo no es lo suficientemente fuerte para dejar las muletas de sus defensas y cambiarse a otros roles, a otros lenguajes, a otros intereses. El grupo rompe nuestros lenguajes y crea un lenguaje común que sirve igualmente a todos; y no sólo un lenguaje común sino un pensamiento colectivo que acepta y ve con igual firmeza el punto de vista de todos.

Esto no significa que haya que abandonar la propia especialización o los puntos de vista. Cuando uno está centrado en su campo, todo lo que oye a otros le resuena, le impacta y le da nuevas visiones: hay que permanecer fiel a su campo y escuchar a los otros para enriquecerse y ver la limitación del propio pensamiento. Foulker, especialista en grupos, afirma que lo que se dice en

éstos tiene una resonancia, es decir, que lo que dice alguien, aunque no se entienda del todo, provoca en nosotros vivencias, estímulos, etc., que no se tendrían si alguien se clausurara en su propio campo cultural. Por éso, la esencia de la comunicación es hacer participar a otros de la propia escala de valores, sin por éllo hacerla necesariamente compartir.

Así pues, el futuro de un grupo es que nos conmociona y nos decepciona, nos estimula a una nueva búsqueda y nos hace entrar en crisis, nos incita a la superación y hace ver nuestra ignorancia. Esto nos hace cambiar de forma constante, pero nosotros nos resistimos al cambio porque el yo se protege sintetizando y amparándose con lo que conoce; si, de pronto, alguien rompe esa síntesis protectora, nos derrumbamos porque nuestro yo es frágil. El problema y la solución es aceptar, sin defensas y sin crispaciones, esa fragilidad. Todos necesitamos objetivamente de los otros y aunque nuestra especialización nos obligue a la formación de grupos y áreas del propio trabajo, es necesario un ágora de diálogo y de contrasta - ción de ideas donde nuestras hipótesis y conclusiones sean limadas en la multidisciplinariedad. En último término, en la raíz de esta múltiple visión está la misma inaccesibilidad de lo real. El cosmos, la persona, el inconsciente, en una palabra, la realidad, es incognoscible de modo exhaustivo; sólo se conoce bajo diversos puntos de vista que W.R. Bion llama ángulos o vértices subjetivos como elementos periféricos desde los que se aborda lo real para ser conocido.

Antes de dejar este punto de la comunicación grupal es conveniente preguntarse por el fin u objetivo que pretende dicha comunicación. El grupo es un colectivo

de personas que lucha y pretende sobrevivir y que actúa para ésto mismo. Y éllo es allí tanto si el grupo es cerrado o como si es abierto, si es estático o dinamico. El grupo tiende al poder, al control, a la afirmación de sí mismo. El grupo cerrado tratará de conseguir ésto mediante la uniformidad en el pensamiento y el contagio del apoyo, con un fuerte sentido de la autoridad como estructura y forma de conseguir lo que pretende.

Aquéllo que se oponga a estos fines es enemigo, hay que aniquilarlo violentamente. El grupo abierto pretende también la supervivencia, pero contando con la aportación personal de sus miembros, con el respeto de estos entre sí, mediante una autoridad concertada que sirve de estímulo o símbolo de cohesión y no como yugo férrero al que someterse.

VI. RASGOS DE ALGUNOS GRUPOS ESPECIFICOS.

Las estructuras grupales hasta aquí analizadas tienen específicas incidencias en algunos grupos concretos que vamos a analizar.

En primer lugar, la dinámica de buenos y malos que de alguna forma representa la dialéctica eros-thanatos, también se reproduce en el grupo familiar y educativo. También la familia designa al malo que suele ser el que quebranta la norma o se sale de los cánones de la conducta familiar; pero su papel resulta necesario; sobre él se vuelca el cuidado y la protección; y él da sentido a ciertos quehaceres familiares. Cuando el malo o el enfermo desaparece del ámbito familiar por diversas causas, algunos miembros de ese ámbito entran en crisis, se sienten inútiles, se les ha ido el objeto de sus cuidados y hasta se oponen a la cura o al cambio de papel del interesado porque su desaparición supone la puesta de manifiesto

de una vida sin sentido pegada al rol de un ser familiar aparentemente odiado e inconscientemente deseado.

También el grupo educativo designa al malo. La clase suele dividirse en el bando de los buenos y en el de los malos. Pero el grupo malo dentro del colegio tiene también una misión; es un grupo emergente dentro del grupo general. Su rebeldía es necesaria y suele ser la manifestación de un estado latente del grupo; es preciso investigar lo que significa su protesta. Estos movimientos de protesta no suelen ser bien encajados por los educadores y se culpa a los padres de falta de control sobre sus hijos, los cuales desahogan en el colegio toda su agresividad. El problema es el miedo y el rechazo de esta agresividad cuya aceptación daría lugar a la aparición de las mejores fuerzas. El fondo de esta situación es el rechazo del adulto a la parte infantil que lleva dentro y que reprime de forma evidente en la planificación educativa de los niños. Hay un sadismo en la exigencia de deberes a los niños que oculta ese miedo, no exento de envidia, a lo infantil. La educación suele ser planeada por mayores para niños sin tener en cuenta a éstos; por éso o se les somete a un plan de pura restricción o se les deja en una entera libertad sin control cuando éllos todavía no pueden responsabilizarse de ésta; con éllo se desatiende ese ideal educativo que Hames Hill interpreta como enseñanza integral y totalizadora que tiende a un equilibrio, a un logos que relacione armónicamente todas las coordenadas de la personalidad.

Merece especial atención el grupo económico en cuanto hace de la economía el medio de comunicación. Para A. Smith, el objeto de la economía era un objeto social en que se estudiaban las relaciones sociales en una esfera

determinada, por tanto, un objeto de comunicación a través de cosas: distribución, producción, mercado, oferta, demanda, etc. A raíz del siglo XIX se produce un cambio que se patentiza con el marginalismo, en 1.870; este cambio que significa más bien una ruptura se percibe en torno al objeto de la economía: ya no se tiene interés por las relaciones entre personas o grupos sociales, sino que lo importante son las relaciones entre personas y cosas; la economía es ahora una ciencia que trata de conseguir unos fines a través de medios susceptibles de usos alternativos y acaba objetivando o cosificando esas relaciones de personas y cosas hasta el punto de que la naturaleza deja de ser algo que sólo merece explotación. Con éllo se pone en marcha un proceso de fetichización de las cosas y así por ejemplo, nadie pone en duda el mercado, la ganancia, los precios, etc.; todo ésto, a la vez que es un vehículo de comunicación en cuanto esos procesos ponen en relación a diversas personas y grupos, es también un vehículo de incomunicación en cuanto son los intereses objetivados de las cosas los que priman sobre las relaciones personales.

Actualmente sigue esa fetichización de la economía tanto en la macro como en la microeconomía; sólo existe una vertiente heterodoxa que la componen el marxismo, el estructuralismo y algunos autores aislados: todos éstos insisten en la primacía de las relaciones humanas frente a las relaciones puramente económicas. pero fuera de estas excepciones, la economía se ha tecnificado y ha perdido su sentido de ciencia social llenándose de cienticismo negativo; con éllo, se ha convertido en una práctica de hacer las cosas con el mínimo de recursos para conseguir el máximo de fines económicos. Así se oculta el fin último de la economía que es la defensa de determinados intereses; su objetivo es justificar

o atacar un determinado orden social y ésto ha ocurrido siempre. Smith, Keynes, Marx, etc. defienden todos éllos un determinado orden social que les interesa. La economía se ha planteado de hecho como ideología; otra cosa es lo que debiera haber sido, es decir, una ciencia atenta a transformar una realidad sin intereses ideológicos por debajo.

La vertiente económica se ha hecho predominante en la sociedad; los principios de racionalidad económica condicionan y cohesionan la sociedad. La economía ha dominado y explotado la naturaleza y la sociedad se ha incomunicado con ésta a despecho de conservar la especie. De aquí la incomunicación social, la tendencia destructiva del individuo. Hemos preferido la muerte lenta a la rebelión; vivimos en una sociedad en que lo económico es demasiado predominante y es en cambio lo superficial: los números, las leyes, etc., son algo que todos manejamos y que nos dejan fríos. La precoupación de la mayoría es sobrevivir, comer, acumular dinero. Incluso el ganar más dinero se utiliza como método de imposición a otros y de hacerse valer, ocultando tras éllo móviles frustrados. Se ha cortado la relación existencial con el ser y hemos quedado desnaturalizados; nuestra ética no es de cohesión sino de supervivencia, destrucción y competencia.

Por último, es preciso analizar el grupo más amplio: el socio-político de mayor dimensión. Podría parecer a primera vista que la diferencia entre el pequeño y el gran grupo fuese de naturaleza. Más bien es de grado, es decir, los mecanismos esenciales y estructurales son idénticos en uno y en otro. Las diferencias son de matices, de grados. Así por ejemplo, el fin de la comunicación de los grupos pequeños es la supervivencia que se obtiene

a través de mensajes y objetos; en cambio en las sociedades más amplias, el fin es el mismo pero obtenido a través del comercio, la propaganda y la común conciencia social. Al igual que los grupos pequeños las sociedades pueden ser cerradas o abiertas. Bergson describió con todo detalle los rasgos de cada una de éllas (9). La sociedad cerrada mantiene un mismo modo de pensar, está físicamente consolidada bajo la autoridad, ve como enemigo todo lo ajeno, es incapaz de progreso, y su comunicación es el contagio. En la sociedad abierta, en cambio, se da una comunicación de persona a persona, el papel de la autoridad queda relativizado y la tolerancia de los distintos modos de pensar es uno de los primeros cánones de convivencia, con lo cual se aboca a la democracia.

De todos modos, grandes pensadores acerca de la vida social como Freud, Bergson y Scheler son pesimistas con respecto a la naturaleza y logros de la vida social; de manera diferente peinsan Teilhand de Chardin o Marx; para aquéllos, el fin de la vida social es el afán de poder y vanidad. Para Teilhard, los grandes núcleos urbanos demuestran que la superficie humana de la tierra se comprime cada vez más: los hombres viven más juntos en las ciudades y en el trabajo, parece que nos asfixiamos, sin embargo ésto es el preludio de una mayor comunicación espiritual que no está tan lejana.

Sin embargo, detectamos la enorme facilidad con que la sociedad destruye su cultura o sus instituciones que tanto tiempo y esfuerzo le han costado ¿Por qué esa facilidad de destruir? De nuevo volvemos, también en esta dimensión, a la dialéctica eros-thanatos. El poder de muerte y destrucción de la sociedad es asombroso: en un momento determinado se arrasa un monumento, una

biblioteca o la vida de una persona o incluso una multitud; la sociedad gasta tanta energía en matar como en construir; las civilizaciones crecen e inmediatamente decrecen.

Algo que tiene que ver con este deseo de construcción y destrucción es la revolución. Toda revolución intenta crear un nuevo orden y, demasiadas veces, como lo confirma la historia, termina en una despiadada destrucción. La revolución suele basarse en un desconocimiento del aquí y del ahora y, por supuesto, del pasado. Una visión revolucionaria de las cosas supone una postura racionalista, teórica, que impide ver la realidad. Debajo del movimiento revolucionario subyace una incompresión de lo real: como éste se desconoce, pero está ahí, la solución es su eliminación. Cuando algo nos resulta incomprensible no hacemos más que analizarlo una y otra vez, y sólo bajo un prisma o punto de vista que hace intolerable un estado de cosas opuesto a tal punto de vista. Sin embargo, la creación de algo nuevo supone un estado colectivo que sólo se da cuando se sintetizan los diversos puntos de vista; para el acto creador, pues, es precisa mucha flexibilidad; flexibilidad que parece frágil, pero que no se rompe. Además el espíritu creador necesita estar acorde con el espíritu de los tiempos como subsuelo que le da estabilidad y que le nutre; si Marx fue un espíritu creador y fue porque tuvo una gran intuición que conectaba con su tiempo y que era portvoz del sentir común de una gran parte alienada de la humanidad. En cambio, las revoluciones remiten a un modelo anterior de un pensador también anterior que vio una realidad pero que no está aquí presente; por éso la revolución tiene que acabar mal, porque no está conectada con el aquí y el ahora del espíritu de los tiempos.

Cuando la sociedad intenta cambiar, escoge a un

líder que lo lleve a efecto. La masa social es inestable, incongruente; no sólo Lutero tuvo palabras despectivas para la masa, también Freud: la masa es voluble, absurda, loca; necesita redentores a los que luego olvida o sacrifica. La masa proyecta sus emociones y pensamientos sobre el líder para que éste los reciba y transforme; el líder se identifica con la masa y cambia circunstancialmente a merced de ésta, es decir, se hace víctima del grupo a quien sirve. La masa quiere que le den lo que pide, no lo que le conviene; el líder se convierte en redentor porque la masa lo necesita y será eliminado cuando no sirva a esas necesidades; de ahí la esterilidad de ciertas vocaciones políticas. Cuando un líder honesto o una institución veraz critican a la sociedad y le enseñan sus incongruencias o le hacen ver la inocuidad de las luchas políticas, aquélla reacciona defendiéndose contra estos intrusos. Cuando la universidad ejerce su función catártica sobre la sociedad, ésta reacciona dándole medios escasos, roles y protagonismo limitado; y los políticos se sienten molestos y temerosos respecto a los que saben algo y les van a criticar; por éso, tampoco les interesa oír esas voces.

La sociedad es, a su vez, manejada en sus deseos inconscientes y en sus necesidades, por la propaganda. Se está produciendo un cúmulo tan grande de información de cosas, que nos sentimos perdidos; alguien ha comparado la propaganda actual a una antropofagia que engulle todo deseo e iniciativa. Ante este cúmulo de información donde abunda el dato insignificante, mediocre, que no aporta nada que estimule la vida y la comunicación, es preciso seleccionar una parcela conveniente; se da una saturación que llega a hartar y que está al servicio de los intereses con ánimo de manipulación y de poder. Se produce en ésto

un ataque a la estructura de la Universidad: la abalancha de propaganda intenta anticiparse al deseo del individuo para que éste crea que es deseo suyo lo que alguien desconocido le impone. No se muestran cosas útiles, se venden fetiches que aseguran de las amenazas agresivas de la sociedad; frente a la destrucción, fomentada a su vez, se ofrece seguridad. El mensaje publicitario ha ido a la parte más íntima del individuo con ánimo manipulador y profano. Los grandes medios de comunicación: radio, prensa, TV, son modos de poder que manejan las mentes haciéndolas creer que están al día, que se comunican. Todo éllo, forma un desorden que no favorece precisamente la comunicación. Es necesario defenderse de esta invasión acotándose una parcela de información adecuada desde la que se pueda responder y criticar el resto de la información.

VII. EL OBJETIVO FINAL DE LA COMUNICACION.

Hemos de hacernos, por último, la pregunta que sustenta todo lo anterior: ¿Por qué el hombre se comunica con otros? ¿Qué pretende comunicándose? ¿A dónde se dirige la comunicación? W.R. Bion hace notar que el pensamiento y la comunicación humana son una búsqueda constante del objeto ausente (10). Una rápida ojeada a cualquiera de las manifestaciones individuales o colectivas de la actividad humana, manifiesta la profunda inquietud del deseo del hombre que no se sacia: la búsqueda del poder desde un partido político, la obra de arte, el esfuerzo por llegar a una buena formación, la inagotable pasión por la investigación, la ciencia, la religión, los valores, la amistad; la inquietud y el vacío que siente el drogadicto, el alcohólico o incluso el místico son unas pocas muestras de una plenitud buscada y no hallada. La mente humana necesita un alimento: la verdad, todos deseamos

la verdad, pero la verdad no existe en nuestro ámbito y nos afanamos por llegar a élla; cuando creemos que es la verdad lo que hemos hallado en algo concreto es cuando hacemos de ésto un fetiche, lo divinizamos y, por consiguiente, tomamos una actitud fanática; la verdad completa no se da, pero sentimos su necesidad y la buscamos. Sólo se nos dan esbozos o perspectivas incompletas de esa verdad que son las que se nos dan en el arte, en la ciencia, en la religión, en la cultura y, en general, los distintos ámbitos individuales o colectivos de la actividad humana. Es preciso pues un diálogo entre todas estas formas parciales de verdad como única forma de acercarnos más a esa verdad.

Si la verdad es el conocimiento de la realidad, y la verdad es incognoscible, quiere decir que la realidad absoluta también lo es. Y éllo se puede probar desde la física hasta la actividad artística o religiosa. El físico dirá que la realidad cósmica, tal y como se presenta en la estructura atómica, es incognoscible y que lo que hacemos son aproximaciones a la verdad sin llegar a élla. La creencia de la posesión total de la verdad o del conocimiento es un delirio; identificarse con la verdad absoluta es una locura: el loco se confunde con el objeto divinizado y entra en delirio. También han habido filósofos que han intentado traspasar los límites de lo real para llegar a lo absoluto y han terminado en la locura; valga como ejemplo A. Comte con la divinización de la sociedad representada en su Clotilde de Vaux. La creencia de haber entrado en el saber o la verdad absolutas es el fanatismo, el cual ejerce simultáneamente una doble reacción: atracción y repulsa; atrae en cuanto cree estar convencido de haber llegado donde los demás lo intentan y no lo consiguen en la mayoría de los casos, el fanático muestra unos

fenómenos concomitantes que parecen avalar su postura: entusiasmo, generosidad y entrega que le hacen atractivo, pero el aislamiento a que se somete y su rechazo de todo lo demás que no es lo suyo, en una palabra, su uniteralismo, repele.

¿Dónde está la raíz de esta búsqueda de lo absoluto? De hecho los hombres desde muchos puntos de vista han intentado llegar al fondo de las cosas; quizá el arte esté más cerca de ésto que las demás formas de cultura. El artista intenta llegar a un sólo tema o problema que, por otro lado, se repite a lo largo de la historia y de la evolución, sin llegar a captarlo definitivamente. Igualmente los sueños intentan llegar a esa realidad inabarcable. La idea siguiente puede aclarar algo este problema: El ser humano tiene una clara necesidad "fusión oceánica", es decir, de llegar al todo del cual él se siente una parte incompleta; como individuo, el hombre se siente separado de una realidad a la que inconscientemente tiende. Quizá sea éste uno de los deseos más profundos del hombre. Para explicarlo han abundado mitos como el andrógino en Platón o teorías como las de la empatía que M. Scheler trata con su habitual profundidad en Esencia y formas de la simpatía; la necesidad de fusión tiene para Scheler varios niveles: los hay anormales, como ciertos pajarillos, que dejan atraparse por una serpiente que lo sugestiona. Quizá ésto tiene que ver con la atracción que el débil siente por el fuerte, de forma que éste asume la vida de aquél, sea en el plano físico, como en el caso anterior, o en el plano psíquico y espiritual que es frecuente en el ámbito antropológico. Unión semejante es a la que aspira el seguidor con su líder o los que se identificaban con el "Führer". Dentro del ámbito filosófico y teológico, el panteísmo es un modo de pensar

y sentir la realidad de forma que el individuo no tiene entidad como tal, se disuelve en el todo. La salvación para la mayoría de las religiones orientales significa ésto precisamente: la pérdida de la individualidad que es fuente de dolor y la integración en el alma del todo. En las mismas experiencias donde afloja la individualidad y el yo, como en el éxtasis místico, en la alucinación de la droga o en la relación sexual, el hombre siente una especial liberación que consiste en la disolución de su yo.

Psicoanalíticamente, esta necesidad de fusión oceánica significa una vuelta al claustro materno y todo ser siente esa necesidad; el problema es que la madurez consiste en superar esa búsqueda inconsciente de la seguridad del claustro materno: éste actúa como el elemento envolvente y protector que resuelve todas las necesidades del ser. No es infrecuente ver cómo ciertos hombres buscan en la vida adulta el amparo de un grupo, asociaciones, etc., que cumple psíquicamente lo que el claustro materno hizo con el feto; el precio de ésto es la propia libertad y personalidad que esos grupos reclaman para sí como precio a la seguridad que dan. Freud, como otros muchos antes que él, vio claro que la madruez humana consistía en el riesgo y en el uso de la libertad personal que suele llevar a rupturas incómodas desde el punto de vista de la seguridad. Un ejemplo de esta madurez lo da Europa: Europa tiene conciencia propia y no dependiente porque eligió, en la época de la modernidad, el libre albedrío frente a la sumisión a la autoridad política y religiosa; cuando una cultura no se valora a sí misma si no a otra por encima de élla, es porque tiene un sentimiento de dependencia en su conciencia que le hace valorar más lo ajeno que lo propio.

Ahondando en la raíz de esta actitud, Melvin Glasser dice que el perverso, es decir, uno de lo grados mayores de inmadurez, es un especialista en volver al claustro materno, como si tuviera un extraño recuerdo de esa época de fusión con la madre; entonces transforma la realidad y niega la separación con aquélla, fusionándose con el objeto. Igualmente está cerca de la madre el esquizofrénico, porque, en su mente, no ha aparecido la figura paterna: el padre es el elemento que separa de la realidad materna, que da leyes, que impone el riesgo, la decisión y el buscar la vida, que hace salir de la influencia de la madre como precio del hombre maduro. Por éso el relativismo es una posición adulta pues hace ver como imposible ese sentimiento oceánico, porque éso es un incesto. De modo que en el hombre existen dos mundos de cuya coordinación depende su salud mental: el mundo psicótico que no ha - renunciado a la madre, es el mundo de los sueños, de la vuelta a la infancia... y el mundo del riesgo, de la libertad y del pluralismo que hacen difícil y dolorosa la existencia. El artista, sobre todo, tiene más conciencia de su acceso a ambos, al mundo de los adultos y al de la magia y el sueño.

Una estructura semejante aparece en el mundo del saber, de la ciencia: sus diversos campos son emergentes de un único que se manifiesta de diversas formas y es lo que se denomina el campo unificado; para progresar científicamente es pues preciso atender los otros aspectos diferentes por el que uno investiga; el pensamiento científico es aproximación a la verdad, pero aproximación pluralista y polivalente de diversos campos coordinados. Tenemos que empezar a pensar y a investigar de otra forma a como lo hacemos ahora, necesitamos otro método. Ha habido filósofos, intelectuales, poetas, artistas, etc... que

se han muerto de depresión o de locura; se han quedado con una sola idea o pensamiento que les han engullido; han tenido la vivencia de no llegar, de ver que el camino seguido no ha sido correcto. La depresión y el subsiguiente abandono de la universidad por parte de Wittgenstein parecen elocuentes: deja la filosofía como especulación y se hace maestro de primera enseñanza; probablemente sintió haber llegado a un callejón sin salida. No basta un lenguaje, ni una idea o postura; es preciso pensar desde varios ángulos; sólo así se llegará a conocer las cosas. Cierto que la ciencia gana en complejidad y cada día se hace más difícil pensar; pero parece indudable que todos investigan sobre lo mismo con diversos lenguajes. El emergente, el que sabe algo desde el punto de vista de su especialidad, es ambivalente: está contento de saber algo, pero a la vez es un sufridor porque su especialidad lo aisla. El conocimiento es algo de todos y no se puede pensar que la propia especialidad o visión ha de resolver los problemas. Todos nos necesitamos a todos: el pensamiento de una sola ciencia válida es una locura encubierta; el pensamiento es algo descubierto por todos; cuando alguien se cree autor de un pensamiento, éso no es tal, es una ideología, es una pequeña esquizofrenia que separa esa idea del contexto social e histórico que la hizo posible. El pensamiento, todo él, está flotando y es preciso saber capturarlo; las ideas están al alcance de cualquiera, pero hace falta el método adecuado para encontrarlas. Y el camino es el diálogo contrastado de los diversos puntos de vista. La investigación que no unilateraliza ni sus resultados ni su posición, ha de estar abierta a la crítica de otras posiciones o puntos de vista. Pero no suele ocurrir ésto con frecuencia: el sentido de la investigación es más bien de afianzamiento que de crítica; ese afianzarse en lo conseguido hace

inmóvil e imposible la investigación. Los marxistas, o al menos ciertos marxistas, lo son más que el mismo Marx con lo cual han codificado el pensamiento de éste haciéndole impermeable al progreso, a la evolución y al cambio; podía decirse otro tanto de ciertos tomistas con respecto a Santo Tomás y de los psicoanalistas ortodoxos con respecto a Freud. Los griegos fueron ejemplo de esa coordinación y libertad en la búsqueda del saber; en cambio, Occidente no ha seguido esa tradición sino que ha domesticado el saber para sus intereses y lo ha convertido en burocracia; así la ciencia ha perdido su carácter de sabiduría y se ha hecho mera fórmula de soluciones a problemas cuyos datos, que no interesan, son enviados a un ordenador. Cierto que lo que los griegos hicieron es irrepetible, pero su pauta debiera continuar, porque si el pensamiento contemporáneo hubiere seguido esa huella, no se encontraría tan fragmentado como ahora se encuentra. Contra esa fragmentación, que es una falta de comunicación, va lo que se ha dicho en este trabajo.

NOTAS

(1). Scheler, M. "EL RESENTIMIENTO EN LA MORAL". Buenos Ai - res, Espasa-Calpe, 1.938, 4ª y 5ª parte.

(2). Heidegger, M. "EL SER Y EL TIEMPO". México, Fondo de - Cultura Económica. 1.971, p.186 y ss.

(3) Sartre, J.P. "L'ETRE ET LE NÉANT". París, Gallimard, 19-43, pp. 419-420.

(4). Scheler, M. "ESENCIA Y FORMAS DE LA SIMPATIA". Buenos - Aires, Losada, 1.957.

(5). Teilhard de Chardin, P. "EL FENOMENO HUMANO". Madrid, - Taurus, 1.967, p.363 y ss.

(6). Freud, S. "EL YO Y EL ELLO" en "OBRAS COMPLETAS". Ma -- drid, Biblioteca Nueva, T. III, pp. 2.716-2.717.

(7). Xirau, J. "LA FILOSOFIA DE HUSSERL". Buenos Aires. Tro- quel, 1.966, p.200.

(8). Freud, S. "LA INTERPRETACION DE LOS SUEÑOS", en "OBRAS- COMPLETAS", t.I.p. y ss. Edición citada.

(9). Bergson, H. "LES DEUX SOURCES DE LA MORAL ET DE LA RELI GION". París. P.U.F. 1.969, cap. 1.

(10).Bion, W.R. "APRENDIENDO DE LA EXPERIENCIA". Buenos Ai - res, Paidós, p.53 y ss.

"ESTUDIO INSTITUCIONAL DE UN MUNICIPIO MANCHEGO. LA COMARCA DE QUINTANAR. SIGLOS XVI Y XVII"

Ana Guerrero Mayllo

I. ESTUDIO INSTITUCIONAL DE UN MUNICIPIO MANCHEGO, LA COMARCA DE QUINTANAR; SIGLOS XVI Y XVII.

En la historia del régimen municipal castellano, la sustitución de la asamblea general de vecinos por un concejo cerrado, que en adelante ostentaría con carácter permanente todas las funciones que tuvo aquélla, fue la reforma de mayor trascendencia para la vida de las poblaciones castellanas (1).

De ésta fue responsable Alfonso XI. En su reinado, los oficios concejiles adqurieron un papel muy relevante y si hasta ese momento el estado llano había tenido una indudable representación en éllos, no pasó desapercibido este auge a la pequeña nobleza local que, lógicamente iba a intentar aprovechar todo tipo de prebendas en beneficio de su estamento.

Este afán de predominio de un determinado grupo en perjuicio de la generalidad de los vecinos, que era opuesto abiertamente a la constitución democrática de los cabildos, va a determinar el funcionamiento de la institución, así como las discordias creadas por las aspiraciones personales en provecho suyo o del bando o partido que les era adicto. En este marco, es en el que queremos conocer a los principales responsables del gobierno local, aproximarnos a todos aquellos rasgos que caracterizaron a sus artífices, sin olvidar la realidad social que subyace en el desempeño de cada uno de los cargos.

II. EL GOBERNADOR.

Con el fin concreto de evitar los naturales desórdenes que acarreó la autonomía que caracterizaba a los municipios medievales, y a medida que el poder real se fue robustecien-

do, la presencia de representantes reales se hizo cada vez más habitual y concorde con la construcción de un aparato de control adecuado a las nuevas formas políticas (2).

La incorporación a la Corona de los maestrazgos de las Ordenes Militares con los Reyes Católicos, cuyos pueblos, como dice Moxó (3), quedaron en un régimen de "cuasi-realengo", hace posible que el proceso descrito se aplique también a estos territorios. El monarca, como administrador perpetuo de los maestrazgos, delegó en el Consejo de las Ordenes -creado a principios del siglo XVI -no sólo las competencias de los tribunales y organismos maestrales, consistentes en velar por los privilegios de la institución, controlar la vida municipal y fallar pleitos civiles y crminales en grado de aplegación, sino incluso el nombramiento de gobernadores, figura similar a la del corregidor castellano en las ciudades cabeza de partido, para que, aseguren y defiendan los derechos de la Corona, siempre amenazados por los particularismos y banderías locales.

Y aunque es cierto, como señala la historiografía liberal (4), que con estos delegados la Corona ejerció una acción directa sobre el gobierno y la administración de los pueblos, también lo es que sin su presencia, el proceso de formación del Estado Moderno jamás se habría consolidado.

2.1. REQUISITOS Y CARACTERES DEL CARGO.

El candidato al ejercicio de tan alto cargo, debía reunir una serie de cualidades más estrictas que, lógicamente, cualquier otro oficial del Concejo, pues no olvidemos que era "el agente de confianza del Gobierno" (5). En

las tierras de Ordenes era condición indispensable ser caballero de hábito, lo que implicaba, desde luego, descender de un linaje hidalgo, sin mancha de converso. Normalmente solían pertenecer a una clase burocrática que había cursado estudios en Colegios Mayores, aún cuando -- este requisito no era imprescindible, y en cualquier caso, no lo era el estar versados en temas jurídicos. Para los tratadistas políticos de la época, que tampoco se mostraban unánimes a la hora de decidir cuál era la condición esencial para desempeñar un cargo de responsabilidad en el gobierno de la república, lo idóneo era la experiencia suficiente acompañada de cierta dosis de ciencia; junto a éllo debía poseer otras virtudes: ser prudente, pero no pusilánime; justo, y sobre todo, de fuerte temperamento y ánimo para afrontar los sinsabores del poder y no despeñarse por la senda de la corrupción ni de la arbitrariedad (6).

Ahora bien, existen una serie de "principios básicos", según la denominación de González Alonso (7), que enmarcan perfectamente el arquetipo de la figura. En primer lugar, los corregidores o gobernadores -como tantos otros cargos públicos- debían tener una edad comprendida entre los treinta y los sesenta años, ya que, por una parte, sus facultades quedaban muy mermadas por los achaques, y, por otra, "el entendimiento no está reposado, la experiencia es poca, la presunción mucha, el calor grande, los pensamientos levantados, las flaquezas de naturaleza muchas" y, lo que es más grave, "el pueblo poco se fía de individuos demasiado jóvenes a quienes pierden el respeto y compostura debida" (8).

Desde el punto de vista político, no convenía que el cargo recayese en individuos de elevado origen social, ante el temor de que usaran sus influencias en merma

de la defensa de los derechos de la Corona. Por el mismo motivo se establecía que en ningún caso los corregidores o gobernadores, ni sus auxiliares, fueran naturales de la tierra donde ejercían el oficio, pues con éllo se pretendía evitar los partidismos que ensombrecerían la defensa de los intereses monárquicos (9).

Relacionada con este aspecto del cargo, aparece la segunda característica que debía atenderse en el nombramiento del personaje: la independencia de cualquier influencia económica o política que altere el desarrollo normal de la justicia. Las mismas leyes tratan de prevenir el cohecho o soborno de los corregidores o gobernadores, instituyendo que la duración del cargo no exceda de un año, salvo que expresamente lo soliciten las ciudades o villas, en cuyo caso se podrán prorrogar hasta tres años y no más, porque "de durar los corregidores se suelen hacer parciales y banderizos y comunmente no se hace justicia sino contra los pequeños, que poco pueden, procurando contentar a los que tienen mano en los oficios y a otras personas poderosas" (10). Pese a todas las precauciones posibles, la realidad es que no siempre los corregidores o gobernadores cumplieron con la probidad requerida. Un ejemplo de éllo, nos lo brinda la querella presentada en 1.602 por varios vecinos de Villamayor de Santiago contra el licenciado Bustamante, gobernador del partido de Uclés, a causa de su manifiesto partidismo hacia los que habían sido sus fiadores en el oficio, pues, incluso, residía en su domicilio, con gran escándalo del pueblo (11).

Una tercera característica que todo corregidor debía observar, era la de no poder delegar en otros las funciones inherentes al cargo. La Nueva Recopilación promulga en

este sentido que no pueden ausentarse por un plazo superior a noventa días continuos a lo largo del año, quedando, en ambos casos, desprovistos de sus haberes durante el tiempo que permanecieran ausentes (12). El problema del absentismo, sin embargo, no tenía fácil remedio. La práctica, muy extendida, estaba justificada por los escasos salarios que gozaban quienes ostentaban un oficio público, lo que llevará a muchos a dedicar especial atención al cuidado de sus negocios o haciendas. Lo demuestra la petición, en 1.582, del Ldo. Villalobos, alcalde mayor del partido de Quintanar, para ausentarse durante quince días a fin de atender su propia casa y hacienda (13). Lo grave es que este absentismo con delegación de funciones en sus ministros, provocará, por parte de éstos, numerosos abusos y excesos.

2.2. DESIGNACION. PRIVILEGIOS DEL CARGO.

Los nombramientos de gobernadores y alcaldes mayores los hacía el propio Consejo de Ordenes, con la aprobación real, estableciendo en la carta de nombramientos todas las claúsulas relativas al cargo: lugar, fecha de la toma de posesión, competencias, salario, etc. Posteriormente, y tras avisar al gobernador saliente de la llegada del nuevo oficial, el ayuntamiento era convocado y se procedía a la toma de juramento del gobernador entrante, éste, en nombre de Dios, se comprometía a servir al Rey y a conseguir el bien de la República. Desde aquí, se procedía a la entrega de las varas de justicia y al depósito de fianzas, con el fin de garantizar la eficacia del jucio de residencia. Las fianzas debían estar exentas de toda parcialidad, cuestión que sabemos no siempre se respetó (14).

El rango del cargo venía determinado por una serie

de distintivos y privilegios que marcaban las diferencias con el resto de los oficiales: uso de vara de justicia, que la debían portar permanentemente; tratamiento de señoría; derecho al saludo; precedencia sobre los regidores y sobre todos los vecinos; estar alojados gratuitamente en las casas reales o públicas, si no hubiese lo pagaría de sus fondos; exención de alojamientos, repartimientos, sisas y otras cargas reales y personales; honras, inmunidades y provechos; uso de traje especial; castigar por sí mismo -con pena corporal inclusive- los actos de ofensa y desacato contra su autoridad; y, por último, no podía ser arrestado, sin autorización real (15).

2.3. ATRIBUCIONES.

> "El juez debe ser tan justo y razonable, que haga justicia de sí mismo cuando se le pidiere, y especialmente en hacer su oficio, dando en éllo el exemplo que debe" (16).

En términos generales y como vamos a ver, las funciones de los gobernadores se podrían ceñir a tres tareas: administración de justicia; restablecimiento y defensa de la paz pública y administración municipal (17).

Tenían jurisdicción absoluta en materias criminales, estando reservadas las primeras diligencias a los alcaldes ordinarios.

El 8 de febrero de 1.566, por decisión de Felipe II, se otorgó a los gobernadores el conocimiento en primera instancia que hasta entonces habían tenido los alcaldes ordinarios. Este acontecimiento, llevó a los concejos a situaciones desesperadas por recuperar la jurisdicción

perdida. El Rey, acuciado por las necesidades económicas, les brindó la posibilidad de recuperarla a cambio del pago de fuertes sumas, lo que ocasionó el endeudamiento y la decadencia de muchas villas y lugares (18). El gobernador actuó, pues, como juez de primera instancia; de apelación, en algunos casos; de residencia, en otros, y, finalmente, como juez de comisión, bien a título personal, bien ejecutando los fallos de los jueces de comisión propiamente dichos (19).

Junto a la mera actividad judicial, estaba la ejecutiva, es decir, podía apremiar, castigar, proceder contra los culpables y ejecutar la justicia -para éllo contaba con el auxilio de los alguaciles-.

Sus competencias, sin embargo, eran bastante más amplias, de manera que su presencia en la vida municipal fue determinante en muchos aspectos.

Su papel fue preponderante en el desarrollo de las reuniones del concejo, núcleo donde se podían originar muchas de las tensiones que quebrantaron, a menudo, la "paz y quietud" de los pueblos y ciudades. Una de sus atribuciones era convocar y presidir las sesiones del Regimiento, llevando las riendas de toda la reunión, aunque es importante recalcar que no tenía voto, tan sólo lo podía ejercer en caso de empate por parte de los demás oficiales o cuando se trataba de reformar las ordenanzas municipales (20). Un ejemplo de lo obligado de su presencia en los ayuntamientos fue la complejidad planteada por las elecciones de oficios concejiles, a las que se procedía en sesión extraordinaria cada año. Indudablemente, se trataba de una medida de buen gobierno, destinada a velar por la pureza de los actos electorales,

pero si ésto es cierto, no lo es menos que también estamos ante una medida de control para la desconfianza que al poder le inspiraban los notables rurales.

Los ejemplos que podríamos aportar son muy numerosos y, normalmente, bastante reiterativos. Por regla general, las villas acusarán a los representantes reales de alterar la pacífica posesión "inmemorial", que decían tener, del derecho a hacer insaculaciones o elecciones de una determinada manera. En 1.599, se presentó ante el Consejo de las Ordenes un representante de la villa de El Toboso, alegando que el gobernador de Ocaña les había mandado que no hiciesen elección de alcaldes y regidores sin estar él presente, lo que iba en contra de la costumbre que habían tenido de hacerla el día primero de cada año (21).

Felipe II, ordenó en 1.572 a su representante en el partido de Quintanar que efectuase nueva insaculación, advirtiendo que en las localidades donde hubiese regidores perpetuos, solamente se haría insaculación para alcaldes ordinarios (22).

Fue muy significativo también, su papel en la administración del municipio. Resulta evidente que el control que ejercía sobre los propios de los concejos, le permitió en todo momento fiscalizar la situación financiera -fundamental para el momento- de todos los ayuntamientos.

En la Pragmática de 1.500, se establecieron los principales "quehaceres" en este sentido, y que, a grandes rasgos, eran los siguientes (23):

a) Inspeccionar el arrendamiento de las rentas del concejo, especialmente en cuanto a titulares

de éllas se refiere.

b) Intervenir directamente en las inversiones realizadas por cada ayuntamiento.

c) Ordenar pagos, según los libramientos despachados por el Consejo de Hacienda.

d) Tomar las cuentas y vigilar que no se hiciesen repartimientos sin previa autorización real (24).

No podemos dejar de reseñar el trascendente papel que desempeñó en lo que se refiere a la política de ventas y "consumos" de oficios seguida por la Corona, debido a la vinculación que, en estos casos, adquiría con el Consejo de Hacienda. La información que dicho oficial elaboraba sobre la situación de los oficios del concejo, ingresos y precios que se podían pedir por éllos, o en su caso, de dónde se podían extraer fondos para su redención, era de vital importancia. Es por éllo, que el 6 de febrero de 1.557, el Rey dirigió una provisión al gobernador del partido de La Mancha y Ribera del Tajo, solicitándole información -los vecinos de Quintanar de la Orden habían pedido el "consumo" de regidurías-, acerca de cuántos regimientos perpetuos fueron provistos por primera vez; cuántos se mandaron acrecentar; cuántos maravedíes dieron por cada uno de éllos; qué se podría arrendar para su pago, cuáles eran los límites del concejo, personas particulares, derechos y costumbres de apostar, aprovechamientos, etc (25).

También conocían sobre abastecimientos, obras públicas y visitas de términos y lugares. En relación a este último punto, hemos encontrado diversos pleitos suscitados por el uso de ciertos límites. (26).

2.4. AUXILIARES DEL GOBERNADOR.

El gobernador, se servía de una serie de auxiliares, que le podían ayudar a ejecutar su trabajo, pero nunca a suplirle.

En primer lugar, tenemos al TENIENTE, al que en muchos lugares se le denominó alcalde mayor, cuyo campo propio de acción era el asesoramiento en materias de justicia, pudiendo conocer tanto en causas civiles como criminales (27). Era simepre letrado, razón por la cual auxiliaba verdaderamente al delegado regio que no poseía los conocimientos jurídicos suficientes. Era nombrado por el gobernador y recibía un salario de él.

Estaba capacitado para sustituir al titular tan sólo en casos de extrema gravedad, tales como enfermedad, fallecimiento, etc.

Estos oficiales, al igual que el propio gobernador o cualquiera de sus auxiliares, no siempre fueron bien vistos. La seguridad que el cargo debía aportar fue mucha. Comportamientos tan inicuos como inmorales, por parte de estos individuos, llevaron a perturbar no sólo la imagen del Rey, sino también la "pacífica quietud" de las villas y lugares en las que se personaban. Vamos a citar algunos casos que manifiestan cómo incurrieron en frecuentes abusos de poder: es significativo lo que ocurrió en Quintanar de la Orden de 1.572, el alcalde mayor del partido, Licenciado Bolaños, seguramente abusando del cargo que tenía violó a Doña María de Ludeña, hija de Juan Manuel de Ludeña, regidor perpetuo. A éllo le ayudaron Juan López Ortiz, Francisco de Montalvo y Francisco de Bolaños, quienes además golpearon, taparon la boca e injuriaron a Doña Juana de Ludeña que era hermana de

la víctima. Se le acusó de estupro y la sentencia fue recurrida en numerosas ocasiones, porque, quizá, también el dictamen estaba influído por la categoría del cargo. Tan sólo se le condenó a pagar una multa de 50 ducados (28).

Otro caso que nos pone de manifiesto las irregularidades practicadas por los tenientes del gobernador es el de Villanueva de Alcardete en 1.567. El alcalde mayor, licenciado Jiménez, pretendió acelerar las elecciones de alcaldes ordinarios; le convenía que cambiaran lo antes posible ya que su esposa tenía muchas deudas y quizá de esta forma pasarían desapercibidas. No fue así porque mediante provisión real quedó suspendida su convocatoria (29).

Para terminar, un ejemplo que revela el malestar de las villas sujetas a la jurisdicción de un alcalde mayor. Pedro Hernández de Ludeña, vecino de la villa de Quintanar de la Orden, tenía en 1.568 unas "casas principales, nuevas y bien edificadas". Fue una víctima más de los abusos a los que nos venimos refiriendo: los alcaldes mayores las habían estado arrendado como morada y le pagaban muy mal, " a mucho menos de lo que valen de alquiler". Este no era el único motivo de su queja, añadió que:

> "hacen los atajos y cosas que les parece para su contentamiento sin ser en utilidad de la casa y después se lo echan en cuenta y con éso le pagan y lo que uno hace, lo deshace el otro y todo a su costa" (30).

El brazo ejecutor de los delegados regios fue el ALGUACIL, oficio que nunca gozó del beneplácito de los pueblos, porque si bien se había dispuesto que no fueran

naturales de los lugares donde ejercían (31), con el fin de evitar cohechos y parcialidades, la corrupción era grande. Los gobernadores, responsables de su nombramiento, incurrían con frecuencia en "nepotismo" y en la enajenacion y arrendamiento de los cargos tanto de tenientes como de alguaciles, de ahí la natural tendencia a nombrar un excesivo número de éllos, lo que motivó denuncias como la de D. Jerónimo de Valenzuela, regidor y depositario general de la villa de Quintanar, quien denució en 1.583 que el licenciado Asensio Villalobos, alcalde mayor del partido, tenían nueve o diez alguaciles, con sus respectivas varas, los cuales eran enviados en comisión, con salarios excesivos y al ser tantos "no se pueden sustentar sin hacer muchos excesos y cosas indebidas en sus oficios". Además, los vecinos era molestados con penas y calumnias. Valenzuela obtuvo provisión real en la que se ordenaba que dicho alcalde, sólo tuviera un alguacil mayor y dos ordinarios.

Esta costumbre no redundaba tan sólo en el propio beneficio del delegado regio, que, lógicamente, aumentaba sus ingresos al negociar con las varas, sino que favorecía el que la calidad personal de los compradores estuviese exenta de escrúpulos y actuaran bajo la arbitrariedad que aporta la búsqueda de lucro en el ejercicio del oficio, cobrando la mayoría de las veces derechos excesivos, con el consiguiente perjuicio para los habitantes de los pueblos. (32)

Los excesos en los que incurrían eran de lo más variado. Unos, consistían en la asunción de competencias que no les correspondían: En Campo de Criptana, en 1.530, se atribuyeron la potestad de "recibir testigos", cosa que sólo competía a los alcaldes ordinarios, y además se permitieron trasladar a los presos a lugares diferentes

a aquéllos en los que debían permanecer recluídos (33). Otros, en abuso de poder. En Corral de Almaguer, en 1.576, un vecino se querella contra los alguaciles Diego López Montesinos y Juan de Carrascosa. Al parecer, le había estado robando gallinas; él las había reclamado, recibiendo siempre muy mal trato, "no atrviéndose a hablarles por ser alguaciles y por éllo disimulaban los delitos" (34).

2.5. INGRESOS.

A pesar de la importancia del cargo y de la calidad de las personas que lo ocuparon, el salario del gobernador era exiguo. Aunque no podemos evaluar con exactitud todos sus ingresos, no cabe ninguna duda de que su nómina no era elevada. Cobraban una cantidad fija, que se establecía en la carta de su nombramiento, y corría a cargo de los propios del ayuntamiento. Variaba en función de la costumbre y de la importancia o riqueza de las localidades que estaban bajo su gobierno. En nuestra zona, oscilaban entre 80.000 y 100.000 mrs. por año, sin contar las dietas -1.200 mrs. por día- y la percepción de otros derechos (35). No obstante, su poder adquisitivo se debió ir deteriorando a medida que crecía la inflacción de los precios:

> "... tienen muy cortos y pequeños salarios y son en efecto los mismos que se daban y estaba señalados antiguamente cuando las cosas no tenían tan subido precio como ahora..."

Este tipo de quejas, muy frecuentes en las peticiones elevadas a las Cortes, son sin embargo interpretadas de manera distinta por González Alonso: muy bien podrían ser los propios afectados por los abusos de los represen-

tantes de S.M. los que a través de sus procuradores, hacían llegar a las Cortes, por medio de estos argumentos, sus más profundos deseos de no ser "molestados" materialmente por tan dignos funcionarios; pues, si sus salarios eran aumentados, no tendrían necesidad de acudir en tantas ocasiones a los recursos de los concejos y sus vecinos (36).

2.6 JUICIO DE RESIDENCIA.

La posibilidad de equivocarse en la aplicación de determinada ley, de incumplir cualquier precepto o, más simple aún, de caer en la corrupción, cabían dentro de lo probable a consecuencia de la acumulación de tan importantes atribuciones. No obstante, existieron medios de control encaminados a fiscalizar de alguna manera los posibles atropellos provocados por este oficial u otros; el fundamental fue el juicio de residencia.

El juicio de residencia fue el sistema por el que, tras el cese en el cargo, se revisaba la actuación del oficial con el fin de exigir las responsabilidades en que hubiese incurrido a lo largo del desemepño del mismo. Para éllo, estaban obligados a permanecer en el lugar donde habitualmente lo habían ejercido, al menos, durante 30 días. Lo normal fue que la tomase el gobernador entrante; éllo motivó, entre otras razones, el que la efectividad de tal procedimiento se cuestionase en más de un caso. Castillo de Bovadilla opinaba que de nada servían si/ finalmente "se aplacan con dádivas o se embravecen con calumnias" (37), cuestión que resultaba cierta como demuestran las interminables listas de declaraciones de testigos que ponen de manifiesto una vez más cómo el hilo conductor de todas estas acciones no era otro sino la propia satisfacción de los intereses particulares.

III. LOS ALCALDES ORDINARIOS.

Los alcaldes ordinarios constituyeron una parte fundamental en la formación de los Ayuntamientos. Sus antecedentes se remontan a los siglos XI y XII, en los que actuaban como jueces permanentes en la samblea concejil, recibiendo el nombre de "jueces locales" y siendo designados en número de dos o más (38).

Los titulares de estos cargos debían reunir unas condiciones de capacidad semejantes a las del resto de *los oficiales del concejo*, las cuales consistían ante todo en ser naturales de la villa y habitar en élla permanentemente. Existió una especie de fobia generalizada hacia todo aquél que fuese extraño al Reino e incluso a la localidad donde ejerciera el oficio, motivada, seguramente, por la desconfianza que podía suscitar entre los vecinos una persona que desconociera su realidad cotidiana:

> "Los oficios públicos que proveen los pueblos, se han de proveer en los naturales o vecinos dellos, - por el amor y afición que tendrán a su tierra, en mirar por el bien de élla, y en los que no habiendo en élla, se pueden nombrar de otra, con que no sean extranjeros del/ Reino..." (39).

3.1. SISTEMA DE NOMBRAMIENTO.

Dentro de la progresiva oligarquización -ventas de oficios y reparto de estos entre familiares- de los cabildos, los alcaldes ordinarios fueron los únicos cargos -dentro de lo que podríamos denominar cargos mayores de justicia y regimiento- que permanecieron electivos

anualmente- Los oficios de justicia nunca estuvieron a la venta: "...El Rey, como señor de los oficios de justicia, los da y quita a su voluntad, a quien y cuando le paresçe..." (40). No obstante, por privilegio, costumbre, prescripción y delegación tácita o expresa, tanto las ciudades y villas como los señores temporales, podían nombrar alcaldes ordinarios (41).

Los pueblos estudiados en este trabajo, al ser de Ordenes Militares, siguieron idéntico sistema que los de realengo a la hora de elegir a estos oficiales. La única diferencia fue, que en lugar de depender de los corregidores y del Concejo de Castilla, estaban sujetos a los gobernadores de los partidos y al Consejo de Ordenes en última instancia. El sistema solía ser el de "insaculacións", considerando el método más adecuado para repartir los oficios entre todos los vecinos que podían optar a los cargos. Se elegían dos alcaldes: uno por el estado de hijosdalgo y otro por el estado general, y no podían actuar de forma continuada, debiendo guardar un espacio de tiempo -hueco- entre elecciones, de aproximadamente tres años.

3.2. ATRIBUCIONES.

A medida que la organización municipal se fue adaptando a los caracteres típicos de la España Moderna, las atribuciones de estos oficiales, en cierta manera, se vieron modificadas, por lo que las funciones desempeñadas consistían en:

1º.- Dirigir el gobierno y administración municipal. Esta tarea la llevaban a cabo junto al resto de los oficiales del ayuntamiento bajo la supervisión del gobernador o alcalde mayor del partido.

2º.- Conocer en primera instancia en asuntos civiles

y criminales. En otro apartado, hicimos referencia a la pérdida de esta jurisdicción desde 1.566 a 1.589, quedando durante este período otorgada a los gobernadores. Por éllo, los alcaldes ordinarios fueron relegados a asuntos de poca importancia, recayendo, normalemtne, en lugares que estaban cinco leguas fuera del partido (42).

3º.- Convocar reunión del concejo, mediante pregón o campana y presidir las sesiones del Regimiento cuando "ocurre negocio que se haya de tratar en éllos" (43).

4º.- Dirigir, inspeccionar e impulsar los serivicios y obras municipales, si bien esta función la desempeñaban en estrecha colaboración con los regidores y otros oficiales del concejo.

5º.- Conocer sobre las rentas, pechos y derechos reales (44). También disponían gastos dentro de los límites de su competencia, ordenaban pagos y rendían cuentas.

6º.- Asegurar la "paz y quietud" de su pueblo y tierra, así como nombrar y sancionar a los oficiales que podían usar armas.

7º.- Castigar las faltas de desobediencia a su autoridad o las infracciones de las Ordenanzas municipales, salvo en los casos en que tal facultad estuviese atribuída a otros órganos.

3.3. DELEGACION.

> "... y cuando alguno de los Alcaldes dexare otro en su lugar, como dicho es, dexe hombre bueno, que sea para éllo, y que jure - que hará derecho..."

Esta disposición se recogía en la Nueva Recopilación, en el libro III, tit. 9º Ley 4ª, para casos excepcionales tales como enfermedad de uno de los alcaldes, o asuntos

personales en general. Ello, no obstante, acarreó conflictos que denotaban, a su vez, otros que impedían la pacífica quietud de las villas.

Tal fue el caso que se dió en Quintanar de la Orden, donde -como en otros tantos lugares- el predominio de un determinado linaje impedía la participación concejil tanto a los individuos del estamento noble como al de pecheros. Los Ludeña, familia de tradicional poder en la villa, a través del cargo de alcalde ordinario, ostentado por uno de éllos, y, por medio del juego, más o menos legal, de las "sustituciones", intentaron guiar la vida de la localidad según sus intereses. Las acusaciones vertidas sobre éllos eran graves. Según la parte legal del concejo, alguno de los que habían participado en el concejo de la villa, en calidad de sustitutos, no tenían la cuantía suficiente; por éllo, a menudo, incurrieron en cobrar derechos excesivos sobre los pleitos -dos reales a cada una de las partes-. El culmen del escándalo, llegó un día en que el titular del oficio y su primo, que le sustituía, se pasearon por el pueblo portando ambos las varas de justicia, resultando ser así tres los alcaldes que custodiaban la villa -el tercero por los pecheros-. Indudablemente, el quebrantamiento de la ley, era manifiesto. Como la situación estaba bastante enrarecida, los Ludeña, no dudaron un instante en intentar sobornar al escribano público para que no mandase al Rey los nombramientos de los sustitutos. Sus precauciones eran lógicas, ya que la villa tenía ganada una Real Provisión, por la que se ordenaba que cuando algún alcalde se ausentase, estando el otro en la villa -puesto que eran dos- nadie se entrometiese. Si el ausente, no hubiera vuelto en el plazo de tres días, el compañero podría tramitar los procesos pendientes, retomándolos el otro

a su regreso. Todo éllo, sin embargo, obedecía a una mera rivalidad interestamental: los hidalgos de la villa al ser menos que los pecheros, intentaba por todos los medios posibles el consolidar su posición (45).

3.4. PRIVILEGIOS Y SALARIOS.

Los alcaldes, en las sesiones del ayuntamiento, tenían reservado asiento destacado, vestían traje negro y puesto que "la insignia es el principal indicio de la honra, dignidad y orden de las personas", portaba vara de justicia (46). Al tomar posesión del cargo hacían juramento de usar bien y fielmente su oficio (47).

Tenían voto en las cuestiones que se debatían en las reuniones del equipo de gobierno de la villa, aunque hay autores que precisan el privilegio del voto únicamente para los regidores (48). Gozaban, asímismo, de las mismas excensiones y prebendas que el resto de los oficiales (49). Los ingresos que percibían los alcaldes ordinarios, eran sufragados del rédito de los propios de las villas y llevaban, aparte, una serie de derechos derivados de su función judicial, que no hemos podido cuantificar, y otros que recibían en pago por su intervención en la recaudación de los impuestos estatales (50).

3.5. JUICIO DE RESIDENCIA

Al igual que el gobernador, los alcaldes ordinarios respondían de sus actos al final de su mandato, siguiendo un procedimiento semejante al descrito en líneas anteriores.

Los cargos contra los alcaldes ordinarios eran de muy diversa índole, pero siempre abundaba en la corrupción propia del puesto que ocupaban en la comunidad rural, amén del abuso en defender los intereses propios o los

del bando al que estaba adscrito.

Del interrogatorio al que eran sometidos los alcaldes, en el citado juicio, destacaremos las siguientes preguntas:

1º.- Si habían usado bien de la justicia y habían sido imparciales.

2º.- Si han mirado por el bien común de la República y no han permitido pasar hambre y necesidades.

3º.- Si han arrendado rentas reales y concejiles o, sin han sido abastecedores de carnicerías.

4º.- Si se aprovecharon del uso de los montes y dehesas de la villa.

5º.- Si sus ganados destruyeron los panes, viñas y heredades de la villa.

6º.- Si distribuyeron bien el trigo del pósito mirando por su aumento y conservación.

Si se llevaron para sí o para otros, más cantidad de la permitida en pragmática, y no han dado a los labradores lo que demandaban sembrar.

7º.- Si visitaron los términos de la villa y defendieron la jurisdicción (51).

A veces, los propios alcaldes eran los responsables de romper la "pacífica quietud" de las villas. Tal es el caso de Diego Correa, alcalde ordinario hijosdalgo, que fue acusado por el procurador del estado pechero de Horcajo de Santiago, el 23 de marzo de 1.569, porque tenía por costumbre, cada vez que se convocaba concejo abierto, ponerse en la puerta afrentando de palabra a las personas que contradecían lo que él quería que se hiciese, llevando incluso a alguno que otro a la cárcel (52).

También era frecuente que entrasen en el juego de

los poderosos de las villas. Quizá era cierta aquella frase que decía: "es muy peligroso hacer justicia contra los poderosos, cuya ira y enemistad es de temer y su amistad es necesaria...". Tanta fuerza llegó a tener esta concepción que fue habitual la manipulación de las elecciones de oficios. El procurador de Campo de Criptana, en 1.548, fue injuriado por los alcaldes y regidores de la villa, diciéndole que "no había de hablar más que un pregonero" y le amenazaron con prenderle si no se salía del ayuntamiento. Evidentemente, querían decir que de la misma manera que un pregonero no voceaba más que los mandatos de los titulares del ayuntamiento, así un procurador, aunque en teoría representase los intereses del común de los vecinos, debía estar sujeto a los dictados de quienes tenían los cargos concejiles (53).

IV. LOS REGIDORES.

Los regidores constituían un grupo socio-económico importante tanto en el mundo rural como en el urbano, siendo, además, el eje fundamental de los ayuntamientos. El carácter representativo que tenían asignado y el cúmulo de competencias asignadas convirtieron a este colectivo en una auténtica oligarquía de poder.

4.1. CONDICIONES PARA OCUPAR EL CARGO.

La idoneidad y habilidad para ocupar el cargo, venían dadas, al menos en teoría, por un conjunto de requisitos que, según el criterio de Castillo de Bovadilla, consistían en primer lugar en ser natural y vecino de la villa o lugar, según frase de la época, "por la mayor afición y amor a la República". Solamente en el caso de que hubiere vecinos capacitados se podría pensar en forasteros para ocupar los cargos.

En principio, no se exigió nobleza más que, como

es lógico, para pertenecer al banco de los hidalgos. Pero, posteriormente, la mayoría de los ayuntamientos terminaron en manos nobiliarias: con el paso del tiempo, quedaron pocas personas que no tuvieran dicha condición y que, a su vez, reunieran los requisitos-calidades-precisos. Enlazando con toda una tradición, según la cual los oficios del concejo tenían que recaer en las personas de más calidades, eruditos de la época, establecieron como condición esencial el ser noble y de los más beneméritos del lugar:

> "...El príncipe debe repartir los cargos no entre todos, sino reservarlos a los nobles porque de éllos depende la firmeza de su corona. Los nobles, como buenos, ponen el rosto al peligro y la vida a la muerte; los plebeyos no tienen más honra/ que su viva, ni más atención que seguir el partido de vida quien vence. En estos/ nobles están los beneficios, premio, honras y mercedes bien hechos; estos son los que debe tener el Príncipe a su lado, la/ plebe a sus pies, éstos como para gobernar la República, los otros para servir en élla" (54).

No podemos olvidar, sin embargo, la presencia del estado pechero en el gobiernó municipal, bien a través del reparto de oficios entre ambos estamentos, bien a través de la compra de regimientos, a medida que éstos iban siendo acrecentados por la Corona, lo que motivó duras contingencias entre los dos grupos, que se prolongaron a lo largo del tiempo. Prueba evidente de éllo son las continuas peticiones a las Cortes por parte de los representantes de los hidalgos para tratar de conseguir un criterio

lo más excluso a la hora de conceder oficios concejiles (55).

Otra condición mencionada por Castillo de Bovadilla y bastante relacionada con lo referido en punto anterior, es que el desginado había de ser hombre de virtud y buena fama. La estimativa social de la época se regía por unas líneas muy rígidas; la consideración social no se conseguía tan sólo por el mero hecho, por ejemplo, de no figurar en los empadronamientos de pecheros, sino por ostentar también a través de maneras, vestidos, hábitos, entretenimientos, la "calidad que se presuponía. Es el caso de algún pequeño hidalgo, venido a menos, que prefirió esconderse entre el gentío de una ciudad que no le conocía, antes que demostrar como había quedado relegado, por la miseria en la que se encontraba inmerso, al mismo raseo que cualquier pobre de solemnidad de la villa donde habitaba (56).

En cuanto a la edad exigida, no queremos volver a repetir lo que sobre tal requisito ya se dijo, por considerar que es aplicable a todo tipo de oficial. Unicamente, pretendemos matizar que en el caso de los regidores precisamente la edad no era óbice para estar en posesión de uno de los cargos, ya que nada más nacer se podía ser titular -vía mayorazgo, vía herencia- de un oficio. Fue muy frecuente que, mientas alcanzaba la edad suficiente, el dueño del oficio fuera sutituído bien por algún pariente cercano o por quien se considerase oportuno designar. Por ejemplo, Miguel López Ayllón, regidor perpetuo de Corral de Almaguer, lo sirvió desde la muerte de Pedro de Almaguer, su cuñado, entretanto que Antonio de Almaguer, su hijo, tuvo la edad (57).

El que hubiese "resumido corona", es decir, fuese

clérigo, no podía formar parte del gobierno concejil. Conocemos muchos casos en los que tras realizar la elección de oficios, el elegido resultó pertenecer a dicho estamento, por lo que se produjo la renuncia; pero también sabemos de lugares, tales como Miguel Esteban, en donde un regimiento estaba repartido entre varios vecinos siendo alguno de éllos cura, que sin duda aprovechaba el agolpamiento de titulares para pasar desapercibido (58).

El amancebado público y el desterrado eran considerados como infames y "el infame por infamia de derecho es inhábil para los oficios de República... éstos no pueden ganar de nuevo ninguna dignidad ni honra para la que deban escogerse hombres de buena fama, incluso deben perder la que hubieran ganado antes, una vez probada la infamia" (59).

Por último, era impedimento para la obtención de cargo público, el ser arrendatario de rentas reales o concejiles, así como ser abastecedor. Nuevamente nos encontramos frente a un planteamiento teórico ya que sabemos, a través del testimonio de González Alonso, de regidores y jurados que tenían arrendados los derechos de los puertos secos, otros que lo fueron de la Cruzada, y otros que aparecen fiadores de licitadores (60).

Una mayor acotación a las calidades que debía reunir el oficial, se pone de manifiesto con motivo del pleito que sostiene el concejo de Quintanar de la Orden contra el gobernador del partido de La Mancha y Ribera del Tajo. El motivo fue que dicho gobernador, sin duda dejándose llevar por cierta parcialidad, había admitido en las elecciones personas que no debía. Es por éllo, que la representación legal del concejo plantea los requisitos

que, a su juicio, se debían observar en la elección de los oficios: la persona designada debía poseer bienes raíces suficientes, no sostener pleitos con el concejo ni adeudarle cantidad alguna, como tampoco al pósito de la villa.

Estas condiciones, especialmente la señalada en primer lugar, abundan en el "carácter censitario" que Artola atribuye a las elecciones: la riqueza era cualidad indispensable para los oficios del concejo, y la posesión de un regimiento constituía uno de los rasgos que obligaba a clasificar a su titular en la capa más alta de la sociedad local. Sólo quienes poseían la riqueza, fuesen o no propietarios de tierras, podían acaparar los oficios del concejo que, por otro lado, representaba la primera dignidad de un pueblo. En este sentido, los documentos consultados cuando se refieren a los oficiales del ayuntamiento, siempre añaden la coletilla siguiente:

> ".. es hombre honrado, rico y principal, descendiente de gentes honradas, ricas y principales, limpio y cristiano, viejo, hábil y de suficiencia..." (61).

4.2. SISTEMA DE NOMBRAMIENTO. LA POLITICA REAL Y EL AUMENTO DEL NUMERO DE REGIDORES.

En líneas generales, podemos establecer las diversas vías que se siguieron para designar los llamados oficios de concejo.

Cabría hacer una primera distinción según que el lugar estuviese bajo el gobierno señoral o fuese de realengo. En el primer caso, la provisión de oficios era una facultad atribuída al titular del señorío, como consecuencia de ese traspaso de competencias reales que explica la

esencia de la figura. La cesión al señor "de todo cuanto a Nos pertenece" implicaba también el derecho de nombrar oficiales (62). En el segundo, que realmente es el que nos atañe, se podían dar dos modalidades: a) que fuesen de designación real, -unas veces era nombrados libremente por el Rey y otras, a propuesta del concejo-. Esta clase de oficios se transformaron en patrimoniales por donación real o venta (63). b) que se admitiese la participación popular, mediante las elecciones de cargos anuales. Esta posibilidad se reservaba, especialmente a pequeñas poblaciones y -como señala Guilarte- siempre que tal privilegio hubiera sido otrogado por la Corona o autorizado por un disfrute de más de cuarenta años (64).

El número de regidores que componía cada concejo era variable. Si eran designados por elección, dependía de lo que dictasen las ordenanzas municipales; de la cantidad de habitantes que tuviera la localidad y de los que de éllos fueran "suficientes". Lo habitual es que se estableciese un número par, ya que, se repartían en mitades entre el estado de hijosdalgo y el estado de los buenos hombres pecheros. Si se trataba de lugares, villas o ciudades en las que los oficios habían sido objeto de venta y, especialmente, a partir de la política de acrecentamiento de cargos que llevó a cabo la Corona hacia mediados del siglo XVI, el cálculo del número de regidores se hace bastante difícil, sobre todo si se tiene en cuenta que el criterio para otorgarlos resultó arbitrario.

Tampoco nos resulta fácil establecer una tipología fija en la distribución de los mismos. Era frecuente encontrar en la mayor parte de los pueblos castellanos, una estructura formada tanto por regimientos perpetuos

como por regimientos electivos, es decir, se daban situaciones como por ejemplo la de Villaescusa de Haro, en la que en 1.545, tan sólo había dos regidores perpetuos; en las ordenanzas se establecía que debían ser seis, pero a los dos mencionados no les interesaba convocar elecciones, ni que se pusieran más a la venta, "a fin de poder seguir haciendo lo que quisieran" (65). La circunstancia de que se combinaran regimientos de diferentes orígenes, se daba, sobre todo, en los lugares donde se iban "consumiendo" o redimiendo paulatinamente los oficios venales, ya que no siempre la hacienda de la villa era lo bastante solvente como para poderlo hacer por entero con todos los cargos (66).

Tras la elección -lo normal fue que se hiciese al día siguiente- procedían al juramento de que se iba a servir bien el oficio, y a la toma de posesión de éste. Todo éllo se había envuelto en un ceremonial de características similares en la mayoría de los lugares.

El cargo era anual. El cese en el mismo se podía producir por muerte, por ausencia, por enfermedad o, incluso, por recusación después de ser admitido. Cuando había sido patrimonializado, se contemplaba el cese a través de la renuncia a favor de otra persona, la transmisión por herencia, la propia venta o incluso el arrendamiento, que, sobre todo, se daba en los casos en que una persona aparecía como titular de diferentes oficios.

La tendencia al crecimiento de los oficios, y, en especial, de las regidurías, queda sobradamente constatada a través de la documentación. El factor clave para explicar este progresivo incremento fue la política seguida por los monarcas. Asediados con incesantes pretensiones,

y encontrando ventajas positivas en satisfacerlas y recompensar sus servicios por un medio que, recayendo directamente sobre los pueblos, no era gravoso para las rentas de la Corona, no dudaron en destruir su propia obra, concediendo oficios concejiles con la misma frecuencia y en el mismo concepto que las demás mercedes reales.

A partir de Carlos V, las necesidades hacendísticas dieron lugar a tratar de allegar recursos por todos los medios posibles, y, como la imposición de nuevos tributos no era suficiente en un país exhausto, se pusieron en venta dignidades, hidalguías, oficios y cuanto podía satisfacer la codicia para reunir un puñado de oro que ayudase a salir de los apuros del momento. "Eran aquellos tiempos difíciles para los reyes, tiempos en los que tuvieron que comprar la lealtad de nobles altos, medianos, bajos. La compraron con mercedes y los oficios fueron el contenido de muchas de éllas" (67).

Esta política practicada en un principio en las ciudades, interesó también en las comunidades rurales: por una parte, aquéllos que compraban el oficio tenían abierto ante sí un camino de honras, de privilegios, que les permitía avanzar peldaños en su ascenso social -incluso algunos llegaron a ocupar cargos más importantes en la Corte-; por otra, la Corona veía en las haciendas de las villas y lugares de sus reinos, la posibilidad de nutrir los impuestos y arbitrios que le facilitarían, también, satisfacer sus pretensiones.

4.3. ATRIBUCIONES.

Todos los años, en el primer ayuntamiento que se celebraba se repartían "las comisiones", lo que venía a ser tanto como distribuirse el trabajo. El Concejo,

por lo tanto, encargaba funciones específicas a cada uno de los regidores, algunas de las cuales fueron:

- Elaborar las Ordenanzas para el gobierno del municipio; éstas eran auténticos códigos de la administración comunal, en las que se recogía todo lo referente a elecciones de oficios, provisiones de abastos, limpieza de las calles, uso de oficios mecánicos, uso de la caza y de la pesca, administración de las rentas y propios del pueblo, uso de comunes, etc. En las ordenanzas no había preceptos políticos ni de derecho penal, civil o procesal (68). Lo habitual fue que las redactaran conjuntamente el gobernador y el regimiento, dando su aprobación el Rey a través del Consejo de las Ordenes. Parece ser, según señala ALBI (69), que hubo lugares en los que la intervención real no se hizo necesaria, aunque éste no es el caso de Quintanar de la Orden, cuyo concejo recibió Real Provisión el 16 de marzo de 1.545 prohibiendo el uso de ciertas ordenanzas hasta que no fueran confirmadas por el Rey; el motivo fue la denuncia hecha por algunos vecinos por considerarlas perjudiciales para sus intereses. Por esta razón, y, en adelante, se siguió con rigurosidad el procedimiento; así, en 1.553 se presentaron ante el Rey las ordenanzas pertinentes, firmadas por el escribano. El Rey "las tuvo por bien" y mandó que fueran conocidas y ejecutadas por toda la villa, para lo cual las ordenó pregonar, y que se convocase concejo abierto para su discusión (70). Se observa, pues, cierto talante democrático en algunas materias municipales. No obstante, el conjunto de derechos y obligaciones locales evolucionó sin duda, "pero al hacerlo en gran parte bajo el control del Rey, lo hicieron en un sentido uniforme, que en consecuencia, borró muchas de sus peculiaridades" (71).

- Procurar la utilidad de su pueblo, poniendo todo

cuidado y diligencia en las dependencias de su cargo y en el cumplimiento de las tareas que se le hubiesen encomendado al iniciarse en él.

- Cuidado y administración del pósito, propios y bienes del Concejo. El Regimiento asumía importantes competencias en esta materia, ya que se encargaba de decidir las compras del trigo para el alholí de la villa, de solicitar los permisos necesarios cuando hubiera de traerse de otros reinos, y de buscar el dinero, cuando faltase, para realizar las compras. Dice Santayana al respecto: "En tiempo de carestía, el pan se ha de repartir por los regidores, dándolo a todos por el mismo precio, pero primero a los vecinos que a los forasteros, y a los más pobres que a los menos necesitados" (72).

- Cobranza de rentas reales.
- Vigilar la postura o precio de los abastos.

"La tasa de los abastos, pertenece a los regidores, que por turno o elección, a semanas o meses, asisten a hacer las posturas y precios a los vendedores" (73).

- Dar curso a los pleitos que tengan las poblaciones pendientes.
- Realizar las elecciones de oficios.

Si bien toda esta gama de atribuciones, o, si se quiere, de obligaciones, dan la completa impresión de ser un catálogo de buenas intenciones, la realidad se encargó de demostrar cómo en la mayoría de los pueblos del partido de Quintanar, el olvido, la necesidad, o, incluso, la mala fe de muchos de nuestros oficiales, llevaron a situaciones en ocasiones bastante conflictivas.

Algunos de los datos que podemos citar, creemos

que son lo bastante ilustrativos. Por ejemplo, en 1.548, el procurador síndico de Campo de Criptana, acusaba a los regidores de haber repartido 152 fanegas de trigo a los vecinos, que, casualmente, no se encontraban entre su grupo de deudos, parientes y amigos, forzándoles a pagar un ducado por fanega, cuando lo nromal era pagar siete reales (74).

En Villanueva de Alcardete, en 1.544, tenemos la queja de los vecinos al gobernador del partido porque: "los regidores comen con sus ganados los montes, términos y dehesas que están vedadas; los panes, vinos y otras heredades de los vecinos las usan sin pagar las penas que por éllo deberían; y compran el bien público en interés propio y particular..." (75). El licenciado Nobillo, regidor de la villa de Quintanar, en 1.558, sacó del monte de la dicha villa más de 50 encinas por un valor de 1.450 ducados, sin pagar ni dar algo a cambio al concejo (76).

El 19 de mayo de 1.569, el alguacil de partido, denuncia ante el gobernador a los oficiales concejiles de la villa del Toboso porque el año anterior habían hecho un repartimiento de 16.000 mrs. sin licencia del Rey (77).

Los regidores de Villanueva de Alcardete, en 1.569, organizaron una notable algarada porque, según la costumbre, éstos iban a la carnicería y se llevaban todos los días del año las cabezas de los carneros y machos que se mataban en el establecimiento, no dejándolos llevar a ningún vecino. Pero ocurrió, que, un sábado, cuando algunos regidores entraron en la carnicería, vieron que los cortadores habían dado ya alguna cabeza a un vecino. Poco tiempo

les faltó para montar en cólera, insultar, amenazar y alborotar a los pobres cortadores; y no contentos con ésto, hicieron que les llevaran al ayuntamiento y, tras largos debates, les mandaron expresamente que, en lo tocante a las cabezas de "livianos" y de hígados, no se dieran ni a vecinos ni a clérigos hasta que todos los regidores estuviesen satisfechos (78).

Otro caso más: el procurador del concejo de la villa de Corral de Almaguer, presentó ante el Consejo de las Ordenes, una petición en la que denunciaba que los regidores no se ocupaban por turnos semanales de las posturas, sino que todos éllos recibían pujas a la vez, con lo cual los abastecedores acudían al regidor más amigo, con la consiguiente subida de precios. Por todo ésto, pedía que los regidores recibiesen posturas por semanas (79).

Si bien es cierto que no hay que tomar al pie de la letra el contenido de los documentos, ya que muchas veces las declaraciones podían estar manipuladas por el bando contrario, o, simplemente, podían ser falsificados, no hay que desestimar sus testimonios, porque, con la precisión crítica a la que nos tiene acostumbrados Castillo: "Muchos regidores suele haber en los pueblos muy desinteresados, y libres de codicia, y celosos del bien público, que desean hacer lo que conviene al servicio de Dios y del Rey y al bien común: pero también suele haber otros celosos de sus propios intereses, y que meten la mano en la hacienda de la república..." (80).

4.4. RESPONSABILIDAD.

En caso de que los regimientos fueran electivos, sus titulares al cesar en el cargo, se sometían, al igual

que el resto de los oficiales, al juicio de residencia.

Pero los que eran a perpetuidad no tenían ningún tipo de control, sino las repetidas quejas y denuncias de los vecinos: "...porque como los regidores perpetuos son muchos y sin residencia ya que han de quedar para adelante, éllos toman osadía para hacer lo que quieren y ninguno pide sus agravios por no recibir dellos otros mayores y las cuentas del concejo las dan los dichos regidores a éllos mismos y alcaldes que entran en el año, los cuales nombran contino a hermanos, hijos, cuñados y sobrinos y parientes, personas de poca habilidad y experiencia..." (81).

4.5. INGRESOS Y PRIVILEGIOS.

Los salarios de los regidores fueron muy pequeños. Así, según una información oficial de 1.575, percibían en:

- Puebla de Almoradiel: 150 mrs/año.
- Campo de Criptana: 100 mrs/año.
- Quintanar de la Orden: 150 mrs/año.
- Socuéllamos: 550 mrs/año.
- Villamayor de Santiago: 200 mrs/año (82).

A estas recortadas cantidades, se le añadían las dietas que cobraban cuando, en representación de la villa, salían fuera de élla, y ciertos porcentajes legales por las posturas de los abastecimientos.

No obstante, las retribuciones totales seguían siendo exiguas, lo cual ha llevado a afirmar que el cargo era honorífico y que se aspiraba a él por ascender en la escala social. Esto es cierto, pero no se pueden olvidar

los posibles beneficios económicos que el oficio podía reportar, dado el poder que tenían para intervenir en la gestión financiera municipal. Dejando a un lado la cuestión meramente interestamental, la batalla que se libró a la hora de conseguir un regimiento quedaba bastante justificada, especialmente para el estado llano, si tenemos en cuenta los privilegios que aportaba el estar inmerso en la jerarquía municipal. En el capítulo que Castillo de Bovadilla dedica a tales oficiales se pueden entresacar algunos de éllos: en caso de delito, no eran azotados ni enviados a galeras; estaban libres y exentos de cargas personales, de viles y humildes oficios y cobraduras; se les reservaba la mejor carne y mantenimiento de que disponía la villa; lo mismo sucedía con los menudos los sábados, etc. Por su parte, Arce de Otalora, oidor de la Chancillería de Granada, señaló prebendas del mismo género para el estado noble, por lo que parece evidente el rango destacado del que gozaron los regidores (83). Pero la razón que predomina sobre todas es indiscutible: ostentar un regimiento -bien fuera comprado, bien fuera electivo- era gozar de PODER.

V. EL PROCURADOR SINDICO O DEL COMUN.

Como consecuencia de la progresiva oligarquización de los municipios, motivada especialmente por la venta de oficios, es evidente que la población pechera cada vez veía más mermados los medios para hacer oír su voz. No obstante, queremos dejar constancia de que en el siglo XVI, aún conservan algunos pueblos la potestad de nombrar procuradores del común con el fin de que asistiesen a los ayuntamientos "para ver, contradecir y apelar de lo que mal ordenasen los regidores" (84). Eran cargos anuales y, para ser elegido, bastaba ser vecino de la villa, sujetos de conocido celo por la prosperidad pública,

íntegros y de probada experiencia en materias económicas y administrativas del ayuntamiento. Su dedicación estaba repartida en diversas tareas: promover pleitos que interesasen al común de la villa, asistir e intervenir en las sesiones del concejo, aunque sin voto, advertir las irregularidades practicadas por las justicias y ejercer cierto control en los abastos y propios de la villa.

Frente al poder oligárquico, los grupos menos privilegiados tenían dos opciones: elegir procuradores que les defendieran ante cualquier adversidad o recurrir a la autoridad de los gobernadores. La segunda alternativa, en teoría, era la más conveniente: al ser delegados de la Corona, podían recurrir a su tutela. No siempre ocurrió ésto en la realidad tal y como hemos visto. Por éso, el procurador síndico fue una figura de importante peso en el municipio y por éllo, también, la oposición que en muchos pueblos suscitaron las oligarquías a través de los regidores: si les permitía actuar, sus privilegios comenzarían a resquebarajarse o, al menos, a limitarse en beneficio del común. Lo grave del caso es que en el transcurso de los años el oficio de procurador síndico, fue progresivamente desvirutado, sobre todo aquéllas localidades donde el poder de los hijosdalgo era más fuerte y provocó el que la Corona aceptase la alternativa de ambos estados en el disfrute del oficio (85); otra vía que motivó el deterioro fue la venalidad del cargo, llegándose, incluso, a perpetuar en algún que otro regidor o "poderoso" del lugar (86).

VI. OTROS CARGOS.

Para concluir con el estudio de los cargos venales, vamos a referirnos seguidamente a todos aquéllos que de una forma u otra hacían cumplir y poner en práctica

las decisiones municipales, aunque su importancia no llegó nunca a alcanzar la de las regidurías:

6.1. ALFEREZAZGOS.

Eran cargos que ostentaban las familias más poderosas de las villas. Fueron venales y sus precios superaron en mucho a los pagados por otros oficios, entre otras razones por haber sólo un alférez por cada ayuntamiento.

Su función consistía en alzar el pendón real en las aclamaciones de los reyes; en ser el cabeza de las milicias concejiles en el caso de que se tuviera que acudir a servir al Rey con las armas, así como también el castigo de los que hacían perder al Rey heredad, villa o castillo y protección a las viudas y huérfanos hidalgos. Tenían voz y voto en los ayuntamientos, un asiento preeminente en éllos y el privilegio de entrar con espada (87).

Fueron motivo de rencilla entre las familias que constituían la oligarquía dominante de las localides donde fueron constituídos. Así, el 15 de octubre de 1.584, había comprado el oficio de alférez mayor de la vida de Socuéllamos, por 800 ducados, un tal Francisco Jiménez de Mena. No lo podía ejercer por impedimentos legales, ya que era menor de 15 años, aunque mayor de 14; por esta razón, ganó escritura de renuncia a favor de Miguel de Medina, reservándose el "señorío" del mismo. Justificó las calidades de Medina porque, aparte de tener 58 años, era "hombre honrado, rico y principal, descendiente de gentes honradas, ricas y principales, hábil y de suficiencia, cristiano viejo e limpio de toda raza y mácula de moro e judío..."

Alejo de Marcilla, interesado también por el cargo, y según sus palabras, dispuesto a pagar más de 1.000

ducados por el alferezazgo, empujó al concejo a pedir que no se admitiese la renuncia y se diese el cargo a otra persona (88).

6.2. FIEL EJECUTOR.

Este cargo entra en el grupo de los denominados por Tomás y Valiente "oficios de dinero" (89).

Estos oficiales venían a ser una especie de "inspectores" en materias de abastos. En algunos concejos como el de Villaescusa de Haro, tuvieron voz y voto (90). También fue venal.

6.3. DEPOSITARIOS GENERALES.

Este oficio consistía en recibir en depósito dinero por diversos conceptos: caudales de menores, redenciones de censos; bienes de difuntos; depósitos por obras públicas, y en ocasiones, actuaban como receptores de rentas reales (91). El beneficiario de la depositaría de Quintanar fue D. Jerónimo de Valenzuela, que obtuvo el título por dos vidas y, por el cargo, tenía voz y voto en el ayuntamiento, cuestión que llamaba la atención ya que también era regidor perpetuo. Se podían dar varios cargos acumulados en una misma persona-regidor, fiel ejecutor, fiscal perpetuo. Si éstos eran los mismos -dos regidurías- lo normal es que se situase una de éllas en cabeza de otra persona (92).

6.4. ESCRIBANOS DEL CONCEJO.

Estos oficiales estaban encargados de redactar los acuerdos, sentencias o resoluciones; despacho de órdenes, etc. del concejo, dando fé de su autenticidad y librando las copias y certificados que le fueran requeridos. Normalmente se debían someter a un pequeño examen para poder

ostentar el cargo (93). En un principio fue un cargo electivo, pero, más tarde, se arrendó e incluso se puso en venta.

Esta cuestión suscitó algún que otro pleito, como por ejemplo, el acaecido en Puebla de Don Fadrique en 1.550. La representación legal del concejo se quejaba de que el escribano cobraba derechos de sus contratos, autos y escrituras, cosa que estaba terminantemente prohibida.

Diego Martínez, que era el inculpado, se defendió argumentando que tenía arrendada la escribanía por 20.00 mrs. y que en este concejo había muy pocos negocios, por lo que se veía obligado a cobrar derechos. Además, añadía que por ese cargo no había quien pagase más de 10.000 mrs. y que en los lugares que no se cobraran derechos - cosa que según él era costumbre inmmemcrial- los escribanos tenían retribuciones adecuadas y cumplidas (94).

El oficio de escribano no gozó de buena fama, siendo incompatible con la nobleza. Testimonios de la opinión que despertaba, nos los pone de manifiesto el Guzmán de Alfarache (95).

Podemos concluir, por lo tanto en que el Regimiento asume la total responsabilidad de las funciones judiciales, económicas, asistenciales y de orden público necesarias para el servicio de las villas, todo éllo, siempre, bajo los auspicios de un programa de buen gobierno que, en pocas ocasiones, llegaba a buen fin: unas veces, factores exógenos al municipio impedían su logro -necesidades expansionistas y hacendísticas de la Corona, adversidades climatológicas, enfermedades-, en otras, los intereses

particualres de las minorías rectoras obstaculizarían la satisfacción de las demandas del "común" de los pueblos. Esta defensa de fines absolutamente particulares, motivaron con frecuencia, el enfrentamiento entre los propios miembros del cabildo, según tuviesen participación en el sector agrícola o gandero.

Se puede considerar que la única forma de pertenecer a la oligarquía de poder de la demarcación era a través de la ostentación de un cargo concejil. Era, por otra parte, el primer paso para consolidar la probidad requerida al poseedor de un patrimonio importante; formando parte del Regimiento -bien fuesen representantes de la pequeña nobleza, bien pecheros enriquecidos- se abrían de par en par las puertas del prestigio y la promoción social, la consideración, el respeto, y, en definitiva, el reconocimiento público de un "status" superior al del resto de sus convecinos.

NOTAS

(1). Gibert, R.: El concejo de Madrid, su organización en los siglo XII al XV. Madrid, 1.945, pág. 123.

(2). Un perfecto conocimiento de la figura del corregidor o, en nuestro caso, gobernador, se encuentra en las obras de ALBI, F.: El corregidor en el municipio español bajo la monarquía absoluta. Madrid, 1.943, págs. 41-83.
Bermúdez Aznar, A.: El corregidor en Castilla durante la Baja Edad Media (1.348-1.474). Murcia, 1.974, págs. 49-88.
García de Valdeavellano, L: Curso de historia de las instituciones españolas de los orígenes al final de la Edad Media. Madrid, 1.977, pág. 550.
González Alonso, B.: El corregidor castellano (1.348-1.808). Madrid, 1.970, págs. 95-110.

(3). Moxo, S. de: Los señoríos en torno a una problemática para el estudio del régimen señoral". HISPANIA, 94 (1.964), pág. 186.
El partido de Quintanar perteneció a la jurisdicción de la Orden Militar de Santiago.

(4). Albi, F.: Opc. cit págs. 93 y 138. Para el citado autor el gobernador era "una figura activa, de grandes prerrogativas y fueros, que mermó las inmunidades y franquicias de la municipalidad... y los privilegios y costumbres de la nobleza, dando carácter de acción directa al Rey sobre el gobierno y la administración del pueblo..."

(5). Domínguez Ortiz, A.: El Antiguo Régimen: Los Reyes Católicos y los Austrias. Madrid, 1.973. Pág. 82.

(6). García Martín, J: La burocracia castellana bajo los Austrias. Sevilla, 1.976, pág. 277.
Castillo de Bovadilla, J.: Política para Corregidores y Señores de vasallos. 2 tomos. Amberes, 1.704. (Edic. facsimil Madrid 1.978). 1º Tomo, pág. 117. Asímismo, en la Nueva Recopilación de las leyes de estos reinos hecha por mandado de la Majestad Católica del Rey D. Felipe II. Madrid, 1.640, Libro III, Titº V, Ley X, se establecía que: "los corregimientos -en nuestro caso las gobernaciones- se provean a personas hábiles i suficientes, teniendo principal respeto a la buena relación de sus vidas, i suficiencia, i méritos de sus personas, i no a otros respetos...". En cuanto a las cualidades de los caballeros de hábito, véase el artículo de WRIGHT, L.P.: "Las Ordenes Militares en la sociedad española de los siglos XVI y XVII. La encarnación institucional de una tradición histórica" en Poder y sociedad en la España de los Austrias. Barcelona, 1.982, págs. 15-56.

(7). González Alonso, B.: Op. cit., pág. 139.

(8). Furio Cerriol: Consejos y Consejeros del Príncipe, citado por Albi, F.: Op. cit, pág. 102.

(9). Nueva Recopilación. Lib. III, Titº 5º y 6º, Leyes 22ª y 4ª, respectivamente.

(10).Nueva recopilación. Lib. III, Titº 5º, Ley 4ª.

(11).Archivo Histórico Nacional (AHN). Ordenes Militares (OO.MM.) Archivo Judicial de Toledo (AT). Leg. 10.337.

(12).Lib. III, Titº 5º, Ley 6ª.

(13).AHN, OO.MM., At. Leg. 60.401. Petición presentada al gobernador del partido.

(14).Ibídem. Leg. 10.337. Al parecer, los fiadores del gobernador del partido de Uclés, licenciado Bustamante, eran los propios regidores perpetuos, cuyos cargos se habían consumido y a los que, en todo momento, trató de favorecer.
También sobre este aspecto, véase González Alonso, B.: Op. cit. pág. 154.

(15).Albi, F.: Op. cit pág. 127.

(16).Salgado Correa, A.: Libro nombrado regimiento de jueces. Sevilla, 1.556, pág. 31.

(17).González Alonso, B.: Gobernación y gobernadores. Madrid, 1.974, pág. 118.

(18).Sobre esta cuestión hacen diversas aportaciones, entre otros, Salomon, N.: La vida rural castellana en tiempos de Felipe II. Barcelona, 1.973, págs. 44 y 253. Corchado Soriano, M.: "La Mancha en el siglo XVI". Hispania. 123 (1.973), pág. 141. López Salazar Pérez, J.: Estructuras agrarias y sociedad rural en la Mancha (SS XVI-XVII). Ciudad Real, 1.986, pág. 90.

(19).González Alonso, B.: El Corregidor..., pág. 200.

(20).Ibídem, pág. 207.

(21).AHN, OO.MM., A.T. Leg. 55.337. Real Provisión del 2 de enero de 1.599 dirigida a los escribanos ante

los que se hubiese presentado la causa.

(22).Ibídem. Leg. 55.605. Real provisión del 8 de julio de 1.572, dirigida al alcalde mayor del partido de Quintanar, sobre los problemas planteados a la hora de efectuar los comicios en las villas, véase mi artículo "Conflictos sociales en torno al régimen municipal manchego: Las elecciones de oficios concejiles en la comarca de Quintanar bajo los Austrias". (En prensa).

(23).Albi, F.: Op. cit. Págs. 155 y 159.
Castillo de Bovadilla, J.: Op. cit. T. II. Pág.588.

(24).En Campo de Criptana, el Ldo. Asensio de Villalobos, alcalde mayor del partido, tomó las cuentas a los oficiales de 1.578, ya que faltaban por justificar 200.000 mrs.; AHN. OO.MM. A.T. Leg. 7.320. Por otra parte, el 19 de mayo de 1.569, un alguacil del partido de Quintanar, denunciaba ante el gobernador a los oficiales del Concejo de Quintanar de la Orden porque el año anterior habían hecho un repartimiento de 16.500 mrs., sin licencia real; AHN, OO.MM., A.T. Leg. 10.835.

(25).Ibídem. Leg. 53221.
Sobre el problema de la venta y consumos de oficios, véase la comunicación que presenté en las VI Jornadas d'Estudis Historics Locals, celebradas en Palam de Mallorca, en el mes de noviembre de 1.986, cuyo título es "La repercusión de las ventas y consumos de oficios concejiles en la vida municipal de la Mancha en el siglo XVI: el caso del Partido de Quinta-

nar". (En prensa).

(26).Ibídem: Legs. 23.642 y 25.912, Sobre estos problemas se puede consultar: Albi, F.: Op. cit. págs. 55 y 164. González Alonso, B.: El corregidor..., pags. 216 a 221. López-Salazar Pérez, J.: Op. cit. pág. 217.: "...desde la Edad Media se establecieron grandes comunidades de términos -Común de la Mancha- con el fin de lograr una complementariedad económica que fuese beneficiosa para todas las localidades que formaban parte de las mismas. Así, pues, los vecinos de los territorios santiaguistas tenían derecho a realizar diversos aprovechamientos -pastar con sus ganados, cortar leña, rozar, etc-". Es evidente que si éllo era una medida ventajosa, no dejó de ser fuente de numerosos pleitos entre los pueblos colindantes.

(27).González Alonso, B.: El corregidor... Pág. 165. Modesto Ulloa, Los aproxima a los gobernadores, considerando a ambos personajes equivalentes, en las tierras de Ordenes, a los corregidores que actuaban en los realengos. La Hacienda Real de Castilla en el reinado de Felipe II. Roma, 1.963, págs. 36 y 37. El Diccionario de Autoridades, lo define como: "un juez de letras, sin garnacha, con jurisdicción ordinaria, aprobado por el Rey en su Consejo Real y Cámara de Castilla -en nuestro caso Consejo de Ordenes- como asesor del corregidor de alguna ciudad. Suélese también llamar en algunas partes Teniente de Corregidor".

(28).AHN, OO.MM., A.T. Leg: 51.751 Real Provisión.

(29).Ibídem. Leg. 58.849.

(30).Ibídem. Leg. 60.791.

(31).Ibídem. Leg. 55.948. Real provisión del año 1.566 dirigida al gobernador del partido.

(32).Ibídem. Leg. 60.689. Sobre este tipo de conflictos véase Sacristán Martínez, A.: Municipalidades de Castilla y León. Madrid, 1.981, pág. 437.

(33).Ibídem. Leg. 50.351. Real Provisión del 30 de abril de 1.530 dirigida al gobernador del partido, por la que se manda sean respetadas las atribuciones de los alcaldes ordinarios y que siempre sean acompañados de escribanos.

(34).Ibídem. Leg. 19.155. Pleito presentado ante el alcalde mayor del partido, con motivo de "la residencia" a la que se estaba sometiendo a los alguaciles.

(35).Viñas Mey, C. y Paz, R.: Relaciones Histórico-Geográficas-Estadísticas de los pueblos de España hechas por iniciativa de Felipe II. Toledo, 3 vols., Madrid, 1.951-1.963, Ciudad Real, Madrid, 1.971. Nueva Recopilación, Libro III, Titº 5º.

(36).El texto se refiere a las Cortes celebradas en Madrid, de 1.583-85. Actas de las Cortes de Castilla, VII, págs. 805-806.
González Alonso, B.: El Corregidor... págs. 172 y 173.

(37).Castillo de Bovadilla, J.: Op. cit. Tomo I, pág. 22.

(38).García de Valdeavellano, L: Op. cit. pág. 540.

(39).García Marín, J.: La burocracia castellana bajo los Austria. Sevilla, 1.976, pág. 303.

(40).Castillo de Bovadilla, J.: Op. cit. Tomo II, pág.408.

(41).Nueva Recopulación. Lib. III, Titº 9º, Ley 1ª.

(42).Santayana y Bustillo, L: Gobierno político de los pueblos de España y Corregidor, Alcalde y Juez de éllos. Madrid, 1.769. pág. 18.

(43).Ibídem. pág. 28.

(44). Nueva Recopilación. Lib. III, Titº 9º, Ley 11ª.

(45).AHN, OO.MM. A.T. Leg. 16.425. Reales Provisiones del 1 de diciembre 1.543 y del 5 febrero de 1.544.

(46).Castillo de Bovadilla, J.: Op. cit. Tomo I, pág. 13.

(47).Nueva Recopilación. Lib. III, Titº 9º, Ley 3ª.

(48).Santayana y Bustillo, L: Op. cit., pág. 31.

(49).Vénase los apartados referidos a gobernadores y regidores.

(50).Nueva Recopilación. Lib. III, Titº 9º, Ley 12ª y Titº 10º.

(51).AHN, OO.MM., At. Leg. 19.526. Interrogatorio del juicio de residencia que toma el teniente de gobernador en 1.615 a los oficiales de Quintanar de la Orden.

(52).Ibídem. Leg. 50.274.

(53).Ibídem. Leg. 11.093. Se les había denunciado, entre otras cosas por estar confederados y haber manejado las elecciones de alcaldes a su voluntad, de forma que todos eran parientes entre sí.

(54).Domínguez Ortiz, A.: Las clases privilegiadas en el Antiguo Régimen. Madrid, 1.973. Pág. 189.

(55).Actas de las Cortes de Castilla, 1.863. Tomo III, pág. 98

(56).Lazarillo de Tormes (Anónimo). Tratado 3º.

(57).AHN OO.MM. At. Leg. 25.969.

(58).Ibídem. Leg. 16.624.

(59).García Marín, J.: Op. cit., pág. 286.

(60).González Alonso, B.: Sobre el estado y la administración de la corona de Castilla en el Antiguo Régimen. Madrid, 1.981, pág. 68.

(61).AHN, OO.MM. At. Leg. 52.610.
Artola, M.: Antiguo Régimen y revolución liberal. Barcelona, 1.978, pág. 126.

(62).Guilarte, A.: El régimen señorial en el siglo XVI. Madrid, 1.962, pág. 91.

(63).Tomás y Valiente, F.: Gobierno e instituciones en la España del Antiguo Régimen. Madrid, 1.982, pág. 167.

(64).Guilarte, A.: Op. cit. pág. 91.

(65).AHN, OO.MM. At. Leg. 57.473.

(66).Ibídem. Leg. 16.624. Los vecinos de Miguel Esteban consumieron en 1.665 un regimiento, el de Francisco martínez del Espinal y en los tres años siguientes fueron redimiendo los otros tres que había en la villa.

(67).Tomás y Valiente.: "Origen bajomedieval de la patrimonialización y la enajenación de oficios públicos en Castilla". Actas del I Symposium de Historia de la Administración. Madrid, 1.970, pág. 147.

(68).Algunas ordenanzas incluían obligaciones para los regidores tan curiosas como estas: "Los regidores están obligados a pedir limonsa para los pobres vergonzantes todos los días festivos en la iglesia parroquial, al concluir la misa mayor. También debían llevar una libra de cera el Jueves Santo para el monumento". García Carreño, L: Compendio histórico de Villaescusa de Haro. Madrid, 1.984.

(69).Albi, F.: Op.Cit. págs. 99 y 55.

(70).AHN, OO.MM., At. Legs. 57.417 y 57.912.

(71)García Gallo, A.: "Crisis de los derechos locales y su vigencia en la Edad Moderna". IV Jornadas Franco Españolas de Derecho Comparado. Barcelona, 1.958, pág. 73.

(72).Santayana y Bustillo, L: Op. cit., pág. 41.

(73).Ibídem. pág. 41.

(74).AHN, OO.MM. At. leg. 11.093.

(75).Ibídem Leg. 19.141.

(76).Ibídem, Leg. 53.221.

(77).Ibídem. Leg. 10.835. Estaba prohibido repartir más de 3.000 mrs. sin licencia real, según consta en el Titº XXII, Ley IX de la Novísima Recopilación.

(78).Ibídem. Leg. 10.832.

(79).Ibídem. Leg. 59.636. La actividad cotidiana de los regidores se repartía en varios asuntos: marcar los precios de los artículos de primera necesidad, vigilancia y control de la calidad, pesos y medidas de dichos artículos, asegurar las provisiones de la villa. Si los vendedores sobrepasaban el precio señalado como justo, el regimiento tenía capacidad para multarlo.

(80).Castillo de Bovadilla, J.: Op. cit. Tomo II. pág.134.

(81).AHN, OO.MM. At. Leg. 19.41.

(82) Viñas mey, C. y Paz, R. Op. cit.

(83).Castillo de Bovadilla, J: Op. cit. Tomo II, pág.116.

(84).Ibídem. Tomo II, pág. 122.
Mayor información sobre el personaje se puede encontrar en la comunicación que presenté en el I Congreso

de Historia de Castilla-La Mancha, cuyo título es: "La representación popular" en los concejos castellanos: el procurador del común en la Mancha durante el siglo XVI", Ciudad Real, 1.985 (en prensa). Acerca del origen de esta figura existen diversas opiniones, pero no cabe duda que se remonta a épocas medievales, según se reocge en los testimonios que agrupa González Alonso, B.: Sobre el Estado... pág. 217.

(85).AHN, OO.MM. At. Leg. 59.199. Real Provisión de 24 de noviembre de 1.564. En cuanto a los conflictos planteados por el reparto de oficios entre el estamento de hijosdalgo y el de pecheros, véase mi artículo "Hidalgos y pecheros en el Antiguo Reino de Toledo. La "mitad de oficios" concejiles en la comarca de Quintanar de los siglos XVI y XVII". Anales Toledanos (en prensa).

(86).González Alonso, B.: Sobre el Estado... pág. 219.

(87).Cuartas Rivero, M.: "la venta de oficios públicos en el siglo XVI". Actas del IV Symposium de Historia de la Administración. Madrid, 1.983.

(88).AHN, OO.MM. At. Leg. 52.610.

(89).Tomas y Valiente, F.: Gobierno... pág. 161.

(90).AHN, OO.MM. AT. Leg. 62.246.

(91).Cuartas Rivero, M.: Op. cit., pág. 251.

(92).AHN, OO.MM., At. Leg. 60.639.

(93).Diccionario de Historia de España. T.I., Pág. 1.292.

(94).AHN, OO.MM., At. Leg. 56.229.

(95).mateo Alemán: Guzmán de Alfarache. Madrid, 1.968, págs. 60-63, citado por Fayard, J.: Los miembros del Consejo de Castilla (1.621-1.764), Madrid, 1.982, pág. 26.

Departamento de Educación Permanente

Investigación y Difusión Cultural

Una docena de artículos componen este abultado volumen de Universidad Abierta. A los habituales artículos de Historia y Pedagogía, que en esta ocasión cuentan con las prestigiosas firmas de profesores de la Sede Central Marín Ibáñez y de la profesora Pérez Serrano, se añade un interesante artículo del profesor Virgilio Muñoz, experto en los temas de filosofía y antropología. Prosigue al mismo tiempo la serie de publicaciones monográficas.

SERVICIO DE PUBLICACIONES